

KESKUSTELUA VÄKIVALLASTA

FEMINISTINEN ETNOGRAFIA YLÄKOULUSSA

Sonja Raunio

Pro gradu -tutkielma

Yleinen ja aikuiskasvatustiede

Käyttäytymistieteiden laitos

ohjaaja: Fritjof Sahlström

kevät 2016

HELSINGIN YLIOPISTO

Tiedekunta Käyttätymistieteellinen tiedekunta	Laitos Käyttätymistieteiden laitos
Tekijä Sonja Raunio	
Työn nimi Keskustelua väkivallasta – Feministinen etnografia yläkoulussa	
Oppiaine Yleinen ja aikuiskasvatustiede	
Työn ohjaaja Fritjof Sahlström	Vuosi 2016
Tiivistelmä <p>Tutkimuksessani tarkastelin väkivaltaa yläkoulussa oppilaiden näkökulmasta. Kysyin, miten yläkouluikäiset itse määrittelivät väkivallan. Kiinnitin huomiota siihen, kenellä katsottiin olevan tietoa ilmiöstä tai valtaa määritellä sitä. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että arkipäivästä väkivaltaa on tutkittu vähemmän kuin äärimmäisiä väkivallantekoja. Tässä tutkimuksessa kiinnitin huomiota arkipäiväiseen väkivaltaan ja väkivallan rajoihin. Pyrin selvittämään, miksi jotkut asiat nimetään väkivallaksi mutta toisia ei. Määrittelin väkivallan sukupuolittuneeksi, koska halusin tarkastella ilmiötä rakenteena enkä kiinnittyneenä yksilöihin. Koska väkivalta ja valta liittyvät ymmärrykseni mukaan erottamattomasti toisiinsa, lähestyin ilmiötä feministisen teorian avulla. Keskeisiä käsitteitä tutkimukseni kannalta olivat väkivalta, sukupuoli, koulu ja toimijuus.</p> <p>Aineiston tuottamiseen ja analysoimiseen käytin menetelmänä feminististä etnografiaa, jossa keskeistä on pyrkimys kohdata tutkittavat mahdollisimman kunnioittavasti sekä kriittinen suhtautuminen tietämiseen ja siihen liittyviin hierarkioihin. Etnografi yrittää ymmärtää tutkittavien maailmaa osallistumalla siihen. Feministisessä etnografiassa kiinnitetään huomiota valtasuhteisiin sekä erilaisiin erontekoihin ja niiden yhteen kietoutumiseen. Aineisto koostui havainnointimuistutuksiinpanoista sekä haastatteluista. Havainnoin yhden seitsemän luokan oppilaiden koulupäiviä pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa koulussa kahden viikon aikana. Havainnoin oppitunneilla, välitunneilla ja ruokailussa mutta en poistunut oppilaiden perässä koulun alueelta, ellei virallista opetusta järjestetty koulun alueen ulkopuolella. Luokan kahdeksastoista oppilaasta haastattelin seitsemätoista yksin tai yhdessä. Puolet haastatteluista oli yksilöhaastatteluja ja puolet parihaastatteluja. Yhteensä haastatteluja oli kaksitoista.</p> <p>Tutkimukseni mukaan siihen, miten väkivaltaa oli mahdollista määritellä tai miten siihen pystyi suhtautumaan, vaikuttivat esimerkiksi oppilaan asema koulun sosiaalisissa järjestyksissä, oppilaan positio suhteessa yhteiskunnassa vallitseviin normeihin sekä yhteiskunnassa vallalla olevat puhutavat, kuten tapa puhua kiusaamisesta viitatessa koulussa esiintyvään väkivaltaan. Väkivalta koulussa vaikutti olevan niin normaalia, että sitä ei aina huomattu, ja väkivallan ilmapiiriä myös ylläpidettiin aktiivisesti. Myös opettajat käyttivät väkivallalla uhkaamista tehokeinona. Väkivallan normalisointiin kietoutuivat myös sukupuolittuneet rakenteet. Erityisesti maskuliinisuuden oikeanlaiseen esittämiseen kuului väkivalta tai sillä uhkailu. Sukupuolen lisäksi myös muut eronteot vaikuttavat siihen, miten koulussa oli mahdollista olla ja miten väkivaltaan oli mahdollista määritellä tai käyttää resurssina. Tutkimukseni mukaan esimerkiksi rasismi, homofobia ja sukupuolittuneet rakenteet rajoittavat oppilaiden toimijuutta. Oppilailla vaikutti olevan vaikeuksia asettua toisen asemaan ja näin ymmärtää tekojensa seurauksia. Toisaalta opettajat eivät tuntuneet ymmärtävän oppilaiden näkökulmaa. Myös minä jaoin oppilaiden sekä opettajien kanssa vaikeuden tunnistaa ja nimetä väkivaltaa. Johtopäätökseni onkin, että vaikka kukaan ei pysty yksiselitteisesti määrittelemään väkivaltaa, kenenkään ei silti pidä hyväksyä sitä. Tutkimukseni perusteella väkivaltaan kannattaisi aina puuttua, siitä huolimatta, että väkivalta on hankala määritellä kattavasti.</p>	
Avainsanat väkivalta, koulu, sukupuoli, toimijuus, etnografia	
Säilytyspaikka Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi	

UNIVERSITY OF HELSINKI

Faculty Faculty of Behavioural Sciences	Department Institute of Behavioural Sciences
Author Sonja Raunio	
Title Talking violence – feminist ethnography in secondary school	
Subject Educational Sciences	
Supervisor Fritjof Sahlström	Year 2016
Abstract <p>In my research I examined violence in secondary school from the point of view of the students. I asked, how the students themselves defined violence. I focused on who was considered to be someone who has information on the phenomenon or power to define it. In previous research it has been reported that mundane, everyday violence has been studied less than extreme acts of violence. In my research, I drew attention to the mundane aspects of the phenomenon and what it is at its limits. I tried to determine why some things were named violence, when others were not. In my research I regarded violence as gendered, since I wanted to study the phenomenon as a structure rather than as attached to specific individuals. In my understanding, violence and power are inseparably linked. Therefore I chose to approach the phenomenon from the perspective of a feminist theory. Key concepts in my research were violence, gender, school and agency.</p> <p>I used feminist ethnography as a method to both produce and analyze the data. In feminist ethnography it is essential to interact as respectfully as as possible with the people who are being studied as well as to maintain a critical attitude toward knowing and the hierarchies related to knowledge. The ethnographer tries to understand the world of the people she studies by participating in it. In feminist ethnography attention is drawn to power relations as well as in the intertwining differences. The data consist of field notes and interviews. For two weeks I observed the school days of the students of one seventh grade in one school located in the Helsinki metropolitan area. My observation covered classes, breaks and meal times, but I did not follow the students if they left the school grounds unless the classes were held there. I interviewed 17 of the 18 students in the class, in pairs or individually. Half of the interviews were done individually and the other half in pairs. There were 12 interviews in total.</p> <p>According to my research, the student's status in the social hierarchy, their position regarding the norms in the society and the discourses related to violence or bullying in society were some of the factors that influenced the way the students defined violence or were affected by it. Violence in school appeared to be so normal that often it was not even noticed or regarded as such. An atmosphere was maintained actively where the possibility of violence was always present. The teachers used the threat of violence as a resource to emphasize their message. Gendered structures were also entwined with the normalization of violence. Violence or the threat of it was linked in particular with the correct representations of masculinity. In addition to gender other differences affected how it was possible to be present in school and how violence could be defined or used as a resource. According to my research, racism, homophobia and gendered structures limit the students' agency. The students seemed to be struggling to understand situations from other person's points of view and to understand the consequences of their actions. On the other hand, the teachers did not seem to understand the students' perspective. I too shared the difficulties with identifying and naming violence. My conclusion is that even though no one is able to distinctly define violence, it is not to be accepted. Based on my research, violence should always be intervened, despite the difficulties of defining it.</p>	
Keywords violence, school, gender, agency, ethnography	
Where deposited University of Helsinki library – Helda / E-thesis (ethesis.helsinki.fi)	

Sisällys

JOHDANTO	1
TUTKIMUKSEN RAKENNE	1
TIETÄMINEN	2
KÄSITTEITÄ	3
VÄKIVALTA	3
SUKUPUOLI	8
KOULU	10
TOIMIJUUS	12
FEMINISTISTÄ ETNOGRAFIAA YLÄKOULUN ELÄMÄSSÄ	16
VALMISTAUTUMISTA JA NEUVOTTELUJA	19
ELÄMISTÄ HAVAINNOIDEN	21
HAASTATTELEMISEN TODELLISUUDET	27
ETNOGRAFIA ANALYYSINI VÄLINEENÄ	31
VÄKIVALTA VAI EI? RAJANVETOA JA RAJALLA KULKEMISTA.	33
<i>SILLON KUN SE TUNTUU - NIMEÄMINEN TOIMINTANA</i>	33
<i>MÄ OON KOULUKIUSATTU - KIUSAAMISTA VAI VÄKIVALTA?</i>	37
<i>MÄ PUUKOTAN SUT - UHKAA ILMASSA</i>	41
<i>SITÄ VOI TEHÄ IHAN LÄPÄL - LÄPÄN JA VÄKIVALLAN RAJOILLA</i>	45
<i>MÄ OON NÄHNY VAAN TYTÖT JOTKA TEKEE - SUKUPUOLITTUNEITA TULKINTOJA</i>	51
<i>POIKA ÄLÄ PELLEILE MUN KANSSA - SUKUPUOLEN KIETOUTUMINEN VÄKIVALTAAN</i>	55
<i>JOITAKIN SAATETAAN EHKÄ HIUKAN HAUKKUA JA SYRJÄÄ - TOISEUS JA TOIMIJUUS</i>	59
<i>NE OIS KYL KAAPISSA - NÄKYMÄTTÖMIEN IDENTITEETTIEEN RAJOITETTU TOIMIJUUS</i>	67
<i>KYL TÄÄL KAVEREIDEN KAA VIIHTYY - TOISEN ASEMAAN ASETTUMINEN</i>	76
LOPULTA KUKAAN EI TIEDÄ MITEN TOIMIA	79
LÄHTEET	84
LIITTEET	91
LIITE 1 - HAASTATTELURUNKO	91
LIITE 2 - TUTKIMUSSOPIMUS	93
LIITE 3 – KIRJE HUOLTAJILLE	94

JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastelen väkivaltaa koulussa. Olen kiinnostunut yläkoulussa opiskelevien näkökulmasta ja siitä, miten väkivalta on läsnä koulussa. Lähdin kentälle kysymään, miten väkivalta ymmärretään, miten siitä puhutaan, miten sitä määritellään ja miten eri määrittelyt asetetaan keskenään erilaisiin järjestyksiin koulussa.

Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen tekeminen on edennyt aineiston ehdoilla. Sen vuoksi olen myös kirjoittanut sen aineistoni lähtökohdista, laittaen aineiston keskustelemaan tutkimuskirjallisuuden kanssa.

Tutkimukseni jakautuu neljään osaan ja niiden sisällä pienempiin alalukuihin. Johdannossa avaan lähtökohtia tutkimukseni tekemiselle. Hahmottelen tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä, joita avaan myöhemmin lisää analysoidessani tuottamaani aineistoa sekä kerron tieteenfilosofisista lähtökohdistani, jotka ovat vaikuttaneet keskeisesti tutkimuksen aikana tekemiini valintoihin ja tapaani toteuttaa tutkimus.

Toisessa osassa kirjoitan valitsemastani tutkimusmetodologiasta eli feminististä etnografiasta, jota olen käyttänyt aineiston tuottamisessa ja analyysissa. Etnografia ei ole vain tapa jäsentää tai tuottaa tietoa, vaan se vaikuttaa koko tutkimuksenteon prosessiin. Kuten mielestäni kaikki metodologiat, myös feministinen etnografia sisältää erilaisia arvomaailmoja sekä näkemyksiä siitä, miten tutkimusta pitäisi tehdä. Yritän parhaani mukaan avata sitä arvomaailmaa. Vaikka ajattelen, että metodologian valitseminen on myös tutkijan henkilökohtainen arvovalinta ja pidän etnografiaa itselleni sopivimpana, en pidä sitä ainoana mahdollisena tällaiselle tutkimukselle. Väkivaltaa koulussa voisi tutkia hyvin monin tavoin ja koen vastuuni tutkijana perustella, miksi olen valinnut juuri feministisen etnografian tämän tutkimuksen toteuttamiseksi. Tässä osassa kerron myös tarkemmin tutkimuksen teon eri vaiheista.

Kolmannessa ja laajimmassa osassa analysoin, miten väkivalta näyttäytyy tuottamassani aineistossa. Lähestyn aineistoani kysellen, mitä väkivalta on ja mihin sen rajaa vedetään eri tilanteissa, kuka väkivaltaa saa määritellä ja miten määritelmät suhtautuvat toisiinsa. Kysyn myös, miten määrittely on mahdollista erilaisista positioista. Viimeisessä osassa päätän tutkimukseni pohdintaan.

Tietäminen

Tutkimuksessani yritän suhtautua kriittisesti tutkijalle tarjolla olevaan tietäjän positioon. Tavoitteenani on tarkastella väkivaltaa oppilaiden näkökulmasta. Tähän liittyy kuitenkin ongelma siitä, miten voin tarkastella maailmaa jonkun toisen näkökulmasta. Kristina Rolin kirjoittaa, että ”tietämisen näkökulmametaforan mukaan tietäminen on näkökulmasidonnaista kuten katsominen ja näkeminenkin” (2005, 144). Havainnoinnin ideana on päästä katsomaan koulua oppilaan näkökulmasta. Ongelmana kuitenkin on, että vaikka olisin koulussa ”oppilaana”, en ole todellisuudessa oppilas.

Kirjoitan minä-muodossa, koska haluan tehdä näkyväksi sen, että vaikka olen kysynyt, kuunnellut, oppinut ja tullut haastetuksi, olen silti tutkija ja kirjoittaja, joka on tehnyt lopulliset valinnat, joista tämä tutkimus muodostuu. Feministisessä etnografiassa on tavallista, että tutkija kuvaa itsensä osaksi tutkimusta ja kirjoittaa auki tekemänsä valinnat (ks. Salo 2007). Tämä perustuu ajatukseen siitä, ettei ole olemassa objektiivista tai oikeaa tietoa tai tietäjää (ks. Hakala & Hynninen 2007). Koska ”tieto ja tietäminen ymmärretään aikaan, paikkaan ja henkilöön sidottuna” (Liljeström 2004: 11), koen, että paras tapa luotettavan tiedon tuottamiseen on kuvata mahdollisimman tarkasti, miten olen sen tuottanut. Näin pyrin jättämään lukijalle mahdollisuuden haastaa, olla eri mieltä tai tehdä toisenlaisia tulkintoja, kuin mitä itse olen tehnyt.

Tarkoitukseni on etsiä keinoja antaa ääni myös tutkittaville. Tämä on otettava huomioon tutkimusprosessin eri vaiheissa: Mitä katson tai kysyn kentällä? Tavoitanko erilaisia ääniä ja hiljaisuuksia? Erilaisten äänien tavoittelu ja hiljaisuuksien kuvaaminen aineiston

tuottamisessa ei vielä riitä. On myös mietittävä, millaisia johtopäätöksiä niistä tekee tai miten kirjoittaa ne osaksi tutkimustekstiä. (Salo 2007: 231-232.) Miten kuuntelen oppilaiden kertomuksia? Mitä pidän keskeisenä? Miksi jätän joitain kohtia pois? Aineistoa analysoidessa tutkija tekee valintoja, karsii, tulkitsee. Olen halunnut jättää tutkimustekstiini paljon oppilaiden puhetta, jotta lukija voi itse päättää, onko tulkintani siitä uskottava. Puheenvuorot on kuitenkin aina leikattu keskeltä keskustelua, jota lukijalle ei näytetä. Keskustelu on tuotettu tilassa, jossa toisilleen tuntemattomat tutkija ja oppilas ovat kohdanneet kahden kesken ensimmäistä kertaa. Mitä on mahdollista sanoa siinä tilanteessa? Mitä on mahdollista kuulla?

Tutkijan on hyvä tiedostaa omien kokemustensa ja muistojensa tuoma rikkaus sekä painolasti kuten myös omat ennakkoluulonsa ja rajoittuneisuutensa. Etnografiassa tutkija kirjoittaa itsensä tutkimukseen myös sillä tavoin, että havaintoja tehdään ja tekstiä kirjoitetaan tiedostaen omat elämänhistorian myötä muodostuneet oletukset. Näin ollen myös tutkijan ääni on yksi ääni, joka keskustelee muiden äänien, kuten tutkittavien tai tutkimusyhteisön äänien kanssa. (Salo 2007: 232.) Tutkijan mahdollisuus kuulla on sidottu hänen näkökulmaansa.

Lopullinen tutkimus on tutkijan kirjoittama tilassa, jossa hän on kahden tekstin kanssa (Salo 1999:17). Vaikka teksti olisikin muodostunut vuorovaikutuksessa tutkittavien ja maailman kanssa, lopulta se, mitä etnografi tai minä väitän tiedoksi, on vain minun tulkintani, josta minä olen vastuussa. Olen tuottanut sen tästä näkökulmasta, joka minulla on tässä ja nyt. Etnografinen tieto on näin ollen vuorovaikutuksessa syntynyttä, etnografin itsensä tuottamaa tietoa. (Hakala & Hynninen 2007: 215.) Pyrkimykseni tuoda esiin oppilaiden näkökulma on siis enemmänkin yritykseni kuulla ja ymmärtää sitä minun näkökulmastani.

Käsitteitä

Väkivalta

Väkivaltaa on tutkittu ja tutkitaan monista näkökulmista. Aikaisemmissa tutkimuksissa on käsitelty muun muassa koulussa tapahtuvaa rikollisuutta, kouluampumisia,

uhrikokemuksia, aseiden tai huumeiden hallussapitoa, koulun kurinpitokäytänteitä ja väkivaltaan puuttumista. Fyysinen väkivalta on yliedustettu suhteessa muihin väkivallan muotoihin. Erityisesti arkipäiväinen ja vähäpätöiseltä vaikuttava väkivalta on jäänyt huomiotta. (ks. Huuki 2010a: 28–30.) Itse olen kiinnostunut nimenomaan arkipäiväisestä väkivallasta. Olen kiinnostunut siitä, millaisiksi väkivallan rajat piirtyvät, mikä edes on väkivaltaa, mitä tekoja sijoitetaan väkivallan ja ei-väkivallan tuntumaan. Lisäksi minua kiinnostaa, miksi puhumme koulukiusaamisesta silloin kun koulun ulkopuolella puhuisimme väkivallasta. Haluan puhua myös siitä, miten jotkut väkivallan muodot ymmärretään tai nimetään väkivallaksi, kun taas toisia ei. Haluan tutkia, minkälaisia hierarkioita ja valtarakenteita väkivaltaan liitetään.

Kouluväkivallan käsitettä on käytetty viittaamaan koulussa tapahtuvaan fyysiseen väkivaltaan tai sillä uhkaamiseen (Kiilakoski 2009: 33-34). Sitä on kuitenkin usein käsitelty koulukiusaamisen käsitteen kautta. Pääpaino on ollut yksilöissä ja yksilön psykologiaan liittyvissä selitysmalleissa. Koulukiusaamistutkimuksessa on keskitytty väkivaltaan aggressiivisena käyttäytymisenä ja kouluväkivaltaan nimenomaan fyysisenä väkivaltana. (ks. Huuki 2010a: 28–29). Erillinen henkisen väkivallan ulottuvuus on usein jätetty tarkoituksella määrittelyn ulkopuolelle (Huuki 2010a: 29 ja Kiilakoski 2012: 44). Yleisesti ottaen Suomessa tehdyssä tutkimuksessa kouluväkivallan ja koulukiusaamisen erona nähdään niiden vakavuus. Kouluväkivalta määritellään vakavammaksi ilmiöksi kuin koulukiusaaminen. (ks. Manninen 2010a: 55.) Tulkitsen, että tutkimuksissa henkinen väkivalta on usein sijoitettu koulukiusaamisen käsitteen alle. Jos tulkintani pitää paikkansa, tullaan tässä sekä tuottaneeksi ajatus henkisestä ja fyysisestä väkivallasta toisistaan erillisinä asioina sekä laittaneeksi ne hierarkkiseen järjestykseen.

Kouluampumisia tutkinut Tomi Kiilakoski arvostelee kiusaamiskäsitteen käyttöä, sillä se vähättelee väkivallan vakavuutta. Hänen mukaansa moni koulussa kiusaamiseksi nimetty teko, olisi nimetty koulun ulkopuolella väkivallaksi. Esimerkiksi monet henkisen väkivallan muodot sijoitetaan koulussa aina kiusaamisen alle, vaikka koulun ulkopuolisessa maailmassa ne sijoitettaisiin väkivallan käsitteen alle. Kiilakosken mielestä raja, jolloin kiusaaminen muuttuu riittämättömäksi käsitteeksi, vaihtelee ihmisten välillä mutta on

selvää, että tuo raja on olemassa. (ks. 2009, 34–36). Itse olen tietoisesti valinnut kuvata tutkimaani ilmiötä väkivallan käsitteellä. Käsittelen koulukiusaamista tai kiusaamista ilmiöön liittyvinä todellisuutta tuottavina puhetapoina. Käsitän kiusaamisen sanaksi, jota käytetään tietyistä väkivallan muodoista tietyssä kontekstissa. Koen, että kiusaaminen-sanan suhde väkivalta-käsitteeseen on monitahoinen ja usein ristiriitainenkin. Ajattelen, että oppilailla voi olla erilaisia syitä puhua kiusaamisesta. Syyt voivat olla opittuja tai totunnaisia, sillä kiusaamisesta puhutaan paljon koulussa ja kouluun liittyen. Lisäksi puhe kiusaamisesta voi olla harkittua ja tavoitteellista. Sillä, että kiusasi vähän kaveria, saattaa olla erilainen painoarvo kuin sillä, että oli vähän väkivaltainen kaveriaan kohtaan.

“Sosiaalinen tilanne säätelee sitä, mitä kulloinkin pidetään väkivaltana” (Kiilakoski 2009: 31). Joissain tilanteissa toisen ruumiiseen kajoamisen tai lausuttujen sanojen merkitys on erilainen. Kiilakoski (2009: 31) viittaa Mahatma Gandhin esimerkkiin kirurgin tekemän viillon ja jonkun toisen tekemän viillon erosta. Kirurgi voi esimerkiksi amputoida potilaan jalan, mutta jonkun muun tekemänä toisen ihmisen jalan amputoiminen saa aivan toisen merkityksen. Monet lapsiin kohdistuneet väkivallan teot jäävät rankaisematta sen takia, että niistä ilmoitetaan harvemmin poliisille kuin aikuisiin kohdistuneista väkivallanteoista. Myös koulussa tapahtuva väkivalta jää usein ilmoittamatta. Tutkimusten mukaan suurin osa väkivallan uhreista on lapsia, mutta siitä huolimatta aikuisiin kohdistuneesta väkivallasta tehdään enemmän rikosilmoituksia. (Humppi 2008: 21 ja 41.) Kouluväkivallasta rikosilmoituksen tekee useimmiten opettaja tai rehtori, jossain tapauksissa lapsen vanhemmat. (Humppi 2008: 46.)

Sinikka Aapola kirjoittaa, että ikä toimii sekä luokittelijana, erontekona että yhdistäjänä ihmisten välillä. Ikärajoilla säädellään ihmisten toimintaa. Myös laeissa ikärajat määrittävät kansalaisten erilaisia oikeuksia ja velvollisuuksia. Ikään liittyy myös paljon erilaisia käyttäytymisodotuksia. (2002: 108.) Yläkoulua käyvät henkilöt ovat yleensä täyttäneet tai täyttämässä 13 ja yläkoulun loppuessa vanhimmat ovat yleensä 17-vuotiaita. Rikoslain kannalta tänä aikana aiemmin lain ulkopuolelle kuuluneet henkilöt siirtyvät lain piiriin. Seksuaalirikosten kohdalla alle 16-vuotias nähdään lapseksi, johon kohdistuvat rikokset käsitellään eri lainkohdassa kuin sitä vanhempiin kohdistuvat rikokset. Tosin joissain kohdin

seksuaalirikoksia koskeva lainkohta sisällyttää myös 16–18-vuotiaat lasten kategoriaan. (rikoslaki 20 luku, § 5-9). Rikoslain osassa, jossa käsitellään henkeen ja terveyteen kohdistuvia rikoksia (21 luku), ei ole ikärajoja muuten kuin syyteoikeuteen liittyen (§ 16). Näin ollen esimerkiksi pahoinpitelyn rangaistukset eivät ole riippuvaisia uhrin iästä. Sen sijaan tekijän tuomitsemiseen ikä vaikuttaa. Rangaistusvastuu edellyttää tekijältä 15 vuoden ikää sekä syyntakeisuutta (rikoslaki 3 luku § 4). Maailman terveysjärjestön WHO:n raportissa käsitellään nuorisoväkivaltana 10–29-vuotiaisiin kohdistuvaa väkivaltaa. Lapsiin kohdistuvaa väkivaltaa käsittelevässä osassa tarkastellaan pääasiassa alle 15-vuotiaita (ks. Väkivalta ja terveys maailmassa 2005: 43 ja 79). Poliisiammattikorkeakoulun raportissa korostetaan, että vaikka rikoslaissa vastuikäraja on 15 vuotta, jokainen alle 18-vuotias on silti lapsi oikeuksien näkökulmasta. Tämä tarkoittaa myös sitä, että yli 15-vuotiaat mutta alle 18-vuotiaat tuomitaan nuorina henkilöinä, eli rangaistukset ovat yleensä lievemmät (Humppi 2008: 20).

Maailman terveysjärjestön raportti nimeää ”väkivaltaiset nuoret”, ilmeisesti erotuksena muista nuorista. Tästä huolimatta raportti linjaa, että ”kaikilla väkivaltaisilla nuorilla ei kuitenkaan ole muita erityisongelmia eivätkä kaikki nuoret, joilla on ongelmia, ole välttämättä väkivaltaisia.” Raportti painottaa, että väkivaltaisuus on yksilöiden ongelma, johon tulee puuttua, ei laajempi koko yhteiskuntaa ja maailmaa koskeva ongelma. Ratkaisuja etsitään yksilöiden toimintaan puuttumisen näkökulmasta, ei yhteiskunnan rakenteiden muutosten kautta. Raportissa kyllä mainitaan, että ”yhteiskunnan rakenteelliset tekijät saattavat luoda nuorisoväkivallalle otollisen ilmapiriin”, mutta näillä selitysmalleilla ei kuitenkaan päästä käsiksi väkivallan syihin. Rakenteellisiksi tekijöiksi nimetään demografiset ja sosiaaliset muutokset, tuloerot, poliittiset rakenteet ja kulttuuriset vaikutukset. (ks. Väkivalta ja terveys maailmassa 2005: 42 & 56–59.)

Väkivaltaan liittyy olennaisesti *turvallisuus* ja monesti väkivallasta keskustellaankin turvallisuuden, turvan tai suojan käsitteiden avulla. Myös kouluväkivaltaa tai -kiusaamista käsittelevissä julkaisuissa keskitytään monesti turvallisuuteen. Opetushallituksen tilannekatsauksessa ”Koulu nuorten näkemänä ja kokemana” vuodelta 2012 sanotaan, että ”koulussa viihtymisen ja työskentelyn kannalta on olennaisen tärkeää, että koulu on

turvallinen ympäristö--“ (Kiilakoski 2012: 42). Perusopetuslaissa onkin säädetty oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Velvollisuus tämän toteuttamisesta on opetuksen järjestäjällä, jonka tulee suojata oppilaitaan väkivallalta, kiusaamiselta sekä häirinnältä. Opetuksen järjestäjä on myös velvoitettu laatimaan järjestyssäännöt, joiden tarkoituksena on edistää koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä kouluyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä. (Perusopetuslaki 7 luku 29 §.) Turvaaminen ja siihen liittyvä työ on tärkeää, mutta pelkinä turvatoimina aiheuttaa usein epävarmuutta ja turvattomuuden tunnetta. Tarvitaan myös luottamusta ja kunnioitusta. (ks. Näre & Ronkainen 2008: 16–17.)

Väkivallan tutkiminen *haavoittuvuuden* kautta tuo esiin väkivallan kokemuksen ja erilaisten näkymättömienkin väkivallan muotojen vallan. Haavoittuvuuden käsite on myös tärkeä, sillä se huomioi koetun ja eletyn elämän. Koettu väkivalta jää elämään ihmisten väliin ja vaikuttaa valta-asemiin. Haavoittuvuus, haavoittaminen ja haavoittuminen ovat yhteiskunnallisen neuvottelun tulos, erilaista yksille kuin toisille. Kaikkia ei turvata tai suojella samojen sääntöjen mukaan. (ks. Näre & Ronkainen 2008: 18–19.)

Feministisessä tutkimuksessa on korostettu vallan ja väkivallan yhteen kietoutumista. Esimerkiksi Tuija Huuki kuvaa, miten valta sisältää mahdollisuuden vallan väärinkäyttöön ja sitä kautta väkivaltaan. Hän sanookin, että väkivallassa on aina läsnä vallan vinouma, myös silloin kun väkivalta ei sisällä fyysistä elementtiä (Huuki 2010a: 27–28). Manninen keskittyy vallan väärinkäyttöön väkivallan määritelmässään. Tällöin ei puhuta vain ruumiin koskemattomuuden rikkomisesta, vaan mukaan otetaan verbaalinen ja emotionaalinen taso. Vallan kautta väkivalta on myös rakenteellista ja sukupuolittunutta. Hän sitoo yhteen tällä määritelmällä fyysisen, verbaalisen, emotionaalisen ja muut vallan väärinkäytön ja väkivallan muodot sekä yksilön, ryhmän että rakenteiden tasolla. (2010a: 55–56.)

Näkemykseni mukaan väkivalta on sukupuolittunut ilmiö niin koulussa kuin koulun ulkopuolella. Sukupuolijärjestelmään liittyvät rakenteet sekä vaikuttavat ilmiöön että rakentavat sitä. Ilmiöön liittyy muun muassa miesten ylliedustus väkivallan tekijöinä, naisten ja miesten kokemat erilaiset väkivallan muodot sekä erilainen suhde seksuaaliseen

väkivaltaan (Ronkainen 2008: 398). On mielestäni perusteltua ottaa feministinen lähestymistapa olennaiseksi osaksi tutkimustani. Sukupuolijärjestelmään sekä väkivaltaan liittyy olennaisena osana valta. Feministinen tutkimus on muun muassa auttanut tunnistamaan väkivaltaa sukupuolittuneena ilmiönä (Ronkainen 2008: 391).

Vaikka väkivaltaan rakenteena kietoutuvat erottamattomasti sukupuoli ja seksuaalisuus, ei tästä voida päätellä, että väkivaltaisuus olisi erityisesti yhden sukupuolen ominaisuus tai että kaikki tiettyyn sukupuoleen nimetyt olisivat väkivaltaisia. Kyse on siitä, että sukupuoli rakenteena ja muut eronteot kietoutuvat väkivaltailmiöön yhteiskunnassa ja toimintatavoissa. Väkivallan määrittelemisen sukupuolittuneeksi ottaa väkivallan ilmiöön yhteiskunnallisen näkökannan. Se ei yksilöllistä väkivaltaa vaan katsoo sitä rakenteena ja yksittäisiä uhreja tai tekijöitä laajempänä ilmiönä. (ks. Näre & Ronkainen 2008: 21, 24–25.)

Sukupuoli

Kategoriat ovat kielessä ja tutkijan mielessä. Ne ovat myös koulussa ja yhteiskunnassa. Kategorioiden purkamisen yritykset tapahtuvat myös suhteessa näihin kategorioihin. Sukupuolen moninaisuus tarkoittaa, että naisten ja miesten ulkopuolelle jää ihmisiä, jotka eivät kuulu kumpaankaan kategoriaan. Toisaalta naisen ja miehen kategoriat ovat olemassa ja niitä vahvistetaan joka päivä. Myös tutkija, joka puhuu ja kirjoittaa niistä, vahvistaa niitä. Tutkija myös havaitsee kahtiajaon. (ks. Hakala & Hynninen 2007: 221-222.)

Kasvatus- ja koulutusinstituutioissa lapset oppivat sen, mitä heiltä sukupuolensa edustajina oletetaan. Heidän toimijuutensa määrittyy näiden oletusten, heille itselleen mahdollisten ja toteutuneiden tilanteiden välimaastossa. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009: 22–23.) Koulu on sukupuolittunut instituutio, jossa samaan aikaan vallitsee ajatus tasa-arvosta. Tuula Gordon kirjoittaa, että poikia ja tyttöjä koskee koulussa eri säännöt. Tyttöjen liikkumista ja tapaa olla tilassa säädellään tiukemmin kuin poikien. Myös äänenkäytön rajoissa on eroja. Sekä opettaja että pojat määrittävät tyttöjen äänenkäytön mahdollisuuksia luokassa. Tytöt eivät siis luonnollisesti ole hiljaisia vaan heitä tehdään hiljaisiksi. Toiminta on sekä tiedostamatonta että tietoista. (2002: 68–69). Minäkin jaoin tutkimukseen osallistuneiden

oppilaiden kanssa käsityksen luokan jakamisesta tyttöihin ja poikiin. Viittasimme yhdessä näihin kategorioihin ja ainakin kuvittelin yhteisymmärryksen siitä, keistä kaikista puhuimme ja keistä emme tietyn kategorian kohdalla. Ketään emme sijoittaneet näiden kahden kategorian ulkopuolelle.

Tutkijan on huomioitava sukupuolikategorioiden jähmettämisen vaarat. Myös tutkija on osa järjestelmää, jossa hän osallistuu erontekojen tuottamiseen, kaksijakoisen sukupuolen järjestelmän tukemiseen toistamalla sitä puheessaan, havainnoissaan, teoissaan. Tämän vuoksi tutkijan on myös käännettävä kriittinen katse itseensä, reflektoitava sitä, mitä hän tulee tutkijana uusintaneeksi, tuottaneeksi ja tehneeksi. (ks. Hakala & Hynninen 2007: 221.) Vaikka koulun tulisi edistää tasa-arvoa, oppilaat jaotellaan koulussa tytöiksi ja pojiksi, joita kasvatetaan sukupuolittuneeseen yhteiskuntaan naisiksi ja miehiksi (Metso 2004: 24). Samalla sukupuoli on monimutkainen siinä mielessä, että kahtia jaetun järjestelmän sisällä on eroja siinä, minkälainen merkitys sukupuolella on yksilölle. Ei siis ole vain poikaryhmiä ja tyttöryhmiä, vaan muutkin tekijät, kuten yhteiskuntaluokka, etnisyys tai seksuaalisuus, ovat merkityksellisiä. (Öhrn 2005: 77.)

Erilaiset kaksijakoisuudet, dikotomiat, ovat keskeisiä myös tieteessä ja tietämisessä. Tahtomattaankin niitä tulee uusintaneeksi, kun kuvailee tätä maailmaa käytössään olevalla kielellä. Dikotomiat ohjailevat myös valintojen tekemistä tutkimuksen teon eri vaiheissa: havaitsemisessa, kysymisessä, kuulemisessa ja kirjoittamisessa. Etnografiassa tämän kanssa yritetään elää niin, että tutkimusta tehdessään tutkija pohtii jatkuvasti tekemiään valintoja ja miettii niiden perusteluja. (Hakala & Hynninen 2007: 214.) Esimerkiksi yrittäessäni purkaa sukupuolen kahtiajakoa, tulinkin tuottaneeksi sitä. Kysyin tytöistä ja pojista, oletin tyttöjä ja poikia. Feministisessä etnografiassa keskeistä on ajatus tiedon paikantuneisuudesta sekä tutkijan sitoutuminen siihen, että hän tiedostaa oman roolinsa tiedon tuottajana. Hakalaa ja Hynnistä mukaillen (ks. 2007: 210) yritän miettiä, mitä ovat ne kulloinkin tarjolla olevat, sukupuolittuneet olemisen tavat. Analyysissani en halua katsoa, millaisia pojat tai tytöt ovat vaan millaisia mahdollisuuksia jokaisella oppilaalla on toimia, ja miten sukupuolijärjestelmä auttaa ja rajoittaa heitä eri syistä.

Koulu

Koulu liittyy jollain tavalla jokaisen elämään. Oppilaille se on paikka, jossa yleensä vietetään useita vuosia ja opitaan asioita, ollaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Koulu on myös työpaikka koulun henkilökunnalle sekä yhteiskunnallisesti säädelty instituutio. Vaikka koulu saattaa yhteisönä olla hyvinkin tiivis, siihen vaikuttavat merkittäväällä tavalla yhteisön ulkopuolelta tulevat säädökset, odotukset ja toiveet. Sen lisäksi, että odotuksia esitetään valtion suunnalta, niitä tulee myös laajemmin yhteiskunnalta sekä vanhemmilta. (ks. Gordon & Lahelma 2007: 17.)

Oppilaiden ja opettajien puheista sekä omista havainnoistani ymmärsin, että koulu ympäristönä on raskas kenelle tahansa. Opettajat vaikuttivat usein melko väsyneiltä ja joskus jopa hermostuneilta, kun näin heitä koulun käytävillä tai luokkahuoneissa. Jotkut kuitenkin mainitsivat, että työ on myös motivoivaa siitä huolimatta, että se on rankkaa. Oppilaiden koulu puolestaan on intensiivinen ja tiivis. Heidän päiväänsä kuuluu haastavia tilanteita, joita tarjoilevat niin opettajat, opiskeltavat sisällöt kuin oppilastoveritkin. Koulussa on tarjolla oppilaille vain vähän hengähdyspaikkoja tästä kaikesta. Opettaja puolestaan voi tarpeen tullen paeta opettajanhuoneen rauhaan. Hän on myös erilaisessa asemassa luokkatilanteessa, jossa hän johtaa oppimista tuntemastaan sisällöstä ja hänellä on aseman tuoma valta-asema suhteessa oppilaisiin.

Suurin osa koulussa opetettavista aineista keskittyvät kehittämään ajattelua tai kasvattamaan tietoa. Keskitytään oppilaan mieleen, ruumiin sijaan. (Berg 2010: 51, Gordon 2002: 70.) Kuitenkin oman ruumiin kanssa ollaan koulussa, jopa melko korostuneesti. Koulupäivien aikana minulla oli jatkuvasti nälkä, jano, vessahätä, väsymystä, levotonta oloa ja hartiat kipeät. Jostain syystä koulussa ruumiin vaatimukset tuntuvat erityisen raskailta ja ruumiin suojaaminen tuntuu välttämättömältä. Sekä kotitalouden että musiikin tunneilla kengät piti ottaa tunnin ajaksi pois. Havaitsin, että kenkien pois ottaminen tuntui minusta äärimmäisen vaikealta. Näillä tunneilla opettajat itse käyttivät sisäkenkiä. Sukkasillaan olevat oppilaat erottuivat sisäkengillä tilassa olevasta opettajasta. Ajattelin, että kenkien poistaminen määritti paikan, teki rajan opettajan ja oppilaiden välille.

Koulussa on monia kerroksia, se on samanaikaisesti yhteiskunnallinen instituutio, se on työpaikka, oppimisympäristö ja kohtaamispaikka. Saadakse kiinni ainakin joistain kouluyhteisön kerroksista, Tuula Gordon ja Elina Lahelma ovat jakaneet koulun viralliseen kouluun, informaaliin kouluun sekä fyysiseen kouluun. Virallisella koululla he viittaavat muun muassa opetussuunnitelmiin, koulun sääntöihin ja opetusmateriaaleihin. Informaalilla koululla taas viitataan esimerkiksi opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutukseen. Fyysisellä koululla tarkoitetaan esimerkiksi ajan ja ruumiillisuuden säätelyä koulussa. (Gordon & Lahelma 2002a: 10.) Vaikka kiinnitin havainnoissani huomiota myös virallisen ja fyysisen koulun kerroksiin, tarkastelen tässä tutkimuksessa väkivaltaa informaalin koulun näkökulmasta. Tämä ei tarkoita, etteikö väkivalta ilmiönä olisi läsnä myös muissa kerrostumissa.

Tavallisuus on normi ja erottuminen riski koulussa. Vaikka jokaista koulun oppilasta ei tuntisikaan, heidät kyllä tunnistaa ulkonäöltä ja heihin törmää päivittäin. Tomi Kiilakoski vertaa koulua pikkukaupunkiin. Sielläkin on yritettävä välttää negatiivista huomiota ja pyrittävä tavallisuuteen. (2012: 16.) Normi sanalla voidaan viitata kaikenlaisiin sääntöihin, jotka määrittelevät yksilöitä tai yhteisöjä. Tässä tutkimuksessa tarkoitan normeilla ”oletuksia siitä minkälaisia ihmiset ovat ja minkälaisia heidän tulisi olla”, eli yksilöitä tai ryhmiä koskevia oletuksia ja stereotypioita. Nämä normit helpottavat toimintaamme, koska ne auttavat ymmärtämään ympäröivää yhteiskuntaa ja toisia ihmisiä. Niillä on kuitenkin myös kääntöpuolensa, koska ne edistävät syrjintää ja ulossulkemista. Normilla kuvataan sitä, minkä käsitämme tavallisuudeksi. Normin ulkopuolella oleva on outoa, epätavallista, poikkeavaa. (Älä olet – Normit nurin! 2013: 10-11).

Yhteiskunnan normit heijastuvat monin tavoin koulun käytäntöihin, oppimateriaaleihin ja ilmapiiriin. Esimerkiksi koulussa käytetyt haukkumasanat paljastavat siellä vallitsevat normit. Huorittelu kertoo sukupuolinnormista, jossa rajataan joidenkin oppilaiden oikeutta ilmaista sukupuoltaan. (Älä olet – Normit nurin! 2013: 10.) Havainnointimuistiinpanoihini kirjasin, kuinka opettajat käyttivät esimerkkejä, jotka olivat heteronormatiivisia, sukupuolinnormatiivisia tai jopa rasistisia. Koulu on myös paikka, jossa ”toisia” kohdellaan

vahingollisilla tavoilla. Joskus vahingollisuus johtuu toisten oppilaiden, opettajien tai muun henkilökunnan toiminnasta, kuten syrjinnästä, häirinnästä, ulossulkemisesta tai väkivallasta. Joskus vahingollisuus taas johtuu toimimattomuudesta kasvattajien, hallinnon tai poliitikkojen puolelta. (Kumashiro 2002, 33.) Normien toimintamekanismiin, että huomaamattomasti ja arkisesti tulemme toistaneeksi niitä (Älä olet – Normit nurin! 2013: 11).

Koulu ei ole tasa-arvoinen, vaan se tuottaa, ylläpitää ja vahvistaa eroja, jotka liittyvät muun muassa etniseen taustaan, seksuaalisuuteen, sukupuoleen, uskontoon ja yhteiskuntaluokkaan (Ojala, Palmu & Saarinen 2009: 13). Näin olleen erilaiset yhteiskunnassa olevat alistavat käytännöt kuten rasismi, seksismi, heteronormatiivisuus ja luokkaerot löytyvät myös koulusta. Alistamista on vaikea tunnistaa, eikä sitä aina tunnistetakaan. Edes alistettu ei usein tunnista sitä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei alistamista tapahtuisi. (ks. Kumashiro 2002, 31-34.) Myös alistettujen ryhmien sisällä on ennakoluuloja, syrjintää ja alistamista. (mt. 2002: 83-84.)

Oppilailla ei ole yhtäläistä tilaa toimia yhteisössä. Oppilaiden erilaiset lähtökohdat, ominaisuudet, identiteetit ja taustat asettavat heitä järjestyksiin. Erilaiset lähtökohdat myös mahdollistavat ja estävät erilaisia toimijuuksia. Mahdollisuudet toimia eivät kuitenkaan ole pysyviä, vaan niistä neuvotellaan jatkuvasti ja vastaan sanomiselle tai toisin tekemiselle avautuu paikkoja. Se kuka määrittyy toiseksi, on myös neuvoteltavissa. (ks. Hakala ja Hynninen 2007: 225.)

Toimijuus

Ymmärrykseeni väkivallasta liittyy läheisesti toimijuuden käsite. Olen käyttänyt toimijuuden käsitettä feministiseen teoriaan tukeutuen ja kietoutuneena valtaan.

Toimijuuden käsitettä on käytetty erityisesti yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Feministisessä tutkimuksessa käsite on otettu käyttöön samalla uudelleen määritellen sitä. Feministisessä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan toimijuuden

kietoutumisesta vallan käsitteeseen, ”...miten historialliset, materiaaliset, kulttuuriset ja sosiaaliset ehdot sekä näihin kietoutuvat vallan ulottuvuudet määrittelevät toimijuuden muotoutumista...” (Ojala, Palmu & Saarinen 2009: 14-15). Tässä yhteydessä myös tapa ajatella subjekti eheänä on kyseenalaistettu. Toimijuus rakentuu tilanteissa ja vuorovaikutuksessa. Feministisessä tutkimuksessa toimijuus, yksilön ja rakenteen suhde, ymmärretään sellaisena, jossa materiaalisuus ja diskursiivisuus ovat yhtä aikaa läsnä. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka todellisuutta tuotetaan kielessä, materiaaliset seikat rajoittavat, millaiseksi todellisuutta voi tuottaa. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009: 14-16.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen toimijuutta lähinnä mikrotasolla eli yksilöiden tasolla. Pyrin selvittämään miten tutkittavat itse määrittelevät, neuvottelevat tai kokevat oman toimijuutensa. Pohdin myös, miten toimijuus tullaan yksilöiden tasolla määritellyksi erilaisina rakenteiden määrittelemänä välttämättömyyksiä.

Toimijuuden käsitteelle olennaista on ymmärrys siitä, millaiseen toimintaan siinä viitataan. Toiminta määritellään tässä yhteydessä laajasti: se on konkreettista tekemistä, tuottamista mutta myös ajattelua, valintoja, rutiininomaisia toistotehtäviä, hiljaisuutta ja tekemättä jättämistä. (ks. Ojala, Palmu & Saarinen 2009: 21.) Toimijuus ei ole yksilön ominaisuus, vaan kyse on vuorovaikutuksesta, joka tapahtuu odotusten, mahdollisuuksien ja rajoitusten kehityksessä. Toimijat eivät vain asetu vaan heidät myös asetetaan erilaisiin kategorioihin, jotka rajaavat ja mahdollistavat ja näin määrittelevät tilanteisesti toimintaa. ”Toimijuus on henkilöltä odotetun, hänelle mahdollisen sekä toteutuneen toiminnan välien suhde”. (mt. 2009: 21-22.)

Väkivaltaan on kietoutunut valta: ”väkivalta rakenteina, tekoina ja prosesseina alistaa toista ja ehkäisee häntä toteuttamasta mahdollisuuksiaan” (Kiilakoski 2012: 44). Suvi Ronkainen käsittelee väkivaltaa valtion tasolla toimijuuden käsitteen kautta. Ronkainen liittyy toimijuuteen erilaiset mahdollisuudet toimia ja valtaajat, jotka vaikuttavat näihin mahdollisuuksiin. Myös koulu osallistuu väkivallan ylläpitämiseen sekä tuottamiseen siinä, miten koulu laitoksena ottaa vastuuta sen sisällä esiintyvistä väkivallasta, miten väkivaltaan reagoidaan, miten väkivaltaan puututaan ja miten siitä puhutaan. Kiinnostavaa on myös se, mitä tilastoidaan ja mitä ei sekä kysymys siitä, mihin tilastoilla kiinnitetään

huomiota. Lasten ja nuorten kokema väkivalta on ollut tilastoinnin kohteena rutiniinomaisesti. Valtion tasolla väkivalta on tunnistettu sosiaalisena- ja ihmisoikeusongelmana melko myöhään. Valtion tasolla Suomessa on valloillaan väkivaltaa sosiaalisena ongelmana vähättelevä ilmapiiri (ks. 2008: 388-390 & 392).

Kouluyhteisöön tullessaan nuori joutuu kohtaamaan sekä koulun aikuiset ja viralliset järjestykset että muut nuoret ja epäviralliset oletukset, odotukset ja normit. Toimijuuteen liittyvät oletukset konkretisoituvat odotuksiksi tietynlaisesta toiminnasta. Tuleminen osaksi kouluyhteisöä on sopeutumista elämään erilaisten ihmisten ja sääntöjen ja käytänteiden kanssa, joihin ei itse pysty vaikuttamaan. Osana tätä sopeutumista nuori kehittää menetelmiä, joilla säätelee toisten mielikuvaa itsestään. (Kiilakoski 2012: 15.) Koulussa olevat toimijat käyvät neuvotteluja toimijuudesta ja myös oppivat missä menevät toimijuuden rajat. He käyvät neuvotteluja, mutta myös omaksuvat niitä odotuksia ja rajoja, joita heille tarjotaan erontekojen, nimeämisten ja kategorisointien kautta. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009: 23.) Täydellisesti tätä mielikuvaa ei tosin voi hallita, sillä oppilaat asetetaan tietyille paikoille lukuisissa pienissä hetkissä koulupäivän aikana. Usein tämä tapahtuu jo heti kouluvuoden alettua, kun itsekkin vielä hakee paikkaansa uudessa yhteisössä.

Toimijuuteen liittyen käytän tässä tutkimuksessa statuksen käsitettä, jolla tarkoitan yksittäisen oppilaan asemaa suhteessa toisiin oppilaisiin koulun sosiaalisessa hierarkiassa (Kiilakoski 2012: 19). Statuksella on kaksi ulottuvuutta, kaverisuosio ja suositun maine. Kaverisuosio tarkoittaa pidettynä olemista vertaisten keskuudessa. Suositun maine puolestaan liittyy valtaan, näkyvyyteen ja ihailuun. Suositun maineen saavuttamiseksi on mahdollista käyttää myös väkivaltaa tai sen uhkaa keinona päästä maineeseen ja ylläpitää jo saavutettua mainetta. (Huuki 2010a: 36.) Näen statuksen jatkuvana kamppailujen ja neuvottelujen kenttänä, joka kietoutuu erityisesti maskuliinisuuksien rakentamiseen.

Ajattelen, että koulun sisällä ja ulkopuolella on erilaisia toimijoita, joilla on erilaisia näkökulmia elämään ja sen ilmiöihin, kuten väkivaltaan. Uskon, että lähimpänä väkivaltaa koulussa ja sen konkreettisia ulottuvuuksia, ovat itse oppilaat. He ovat asiantuntijoita ilmiöistä heidän arjessaan. He voivat mahdollisesti olla myös kokemusasiantuntijoita, sillä

heillä saattaa olla kokemus väkivallasta. Tahdonkin siis kysyä, miten yläkouluikäiset itse määrittelevät väkivallan, miten väkivallan rajat määrittyvät koulun kontekstissa, kuka niitä määrittää ja millä tavoin koulu on väkivaltainen paikka.

FEMINISTISTÄ ETNOGRAFIAA YLÄKOULUN ELÄMÄSSÄ

En minä tiedä, mitä väkivalta on. Kysymyksiä kysyn aikaisempaan tutkimukseen perustuen. Omat muistot ja tunteet nousevat pintaan. Tätäkinkö se on? Mitä se on? Kysyn uudestaan ja uudestaan. Kuuntelen uudestaan ja uudestaan. Lopussa kuulen jotain ja kirjoitan sen. Se ei ole totuus. Se on yksi tapa nähdä. Kirjoitin, kun olin yrittänyt kuunnella heitä.

Feministisessä etnografiassa kyse ei ole vain menetelmästä siinä mielessä, että se tarkoittaisi tiettyä tapaa tuottaa aineistoa tai analysoida sitä. Ajattelen sitä enemmänkin metodologiana, joka vaikuttaa tutkimukseni tekoon kokonaisvaltaisesti. Konkreettisten menetelmien lisäksi, metodologia sisältää myös laajemmat ontologiset ja epistemologiset kysymykset sekä ajatukset siitä, miten tutkimus pitäisi toteuttaa, millä tavoin on mahdollista tuottaa eettistä ja validia tietoa (Skinner, Hester & Malos 2005: 9-10). Toisin sanoen, metodologia pitää sisällään menetelmävalinnat, mutta myös tieteenfilosofiset lähtökohdat. Se miten olen ymmärtänyt feministisen etnografian, vaikuttaa siihen, miten teen tutkimusta. Se näkyy konkreettisesti esimerkiksi kentällä tekemissäni valinnoissa, niin pienissä kuin suurissa. Ajattelen, että feministinen etnografia oli eräänlainen ystäväni ja neuvonantajani kentällä. Ymmärrystäni menetelmästä käytin apunani ja tukenani, kun kohtasin joka päivä monimutkaisten eettisten ja tutkimuksellisten haasteiden kirjon aina täysin yllättäen ja joka kerta velvoittaen välittömään ratkaisuun.

Etnografin päämääränä on yrittää ymmärtää kulttuuria osallistumalla siihen henkilökohtaisesti. Hän elää tutkittavien kanssa ja yrittää tutustua, opetella, ymmärtää maailmaa, jossa he elävät. Samalla hän kuitenkin tulkitsee näkemäänsä ja kokemaansa, analysoi havaintojaan sekä omaa toimintaansa. Ymmärtämisen apuna ei ole vain osallistuminen vaan myös ”analyttinen etäännyttäminen”, jonka avulla tutkija yrittää saada laajemman kuvan tutkittavien todellisuudesta. (Lappalainen 2007: 10.)

Suomessa etnografiaa on tehty kouluissa 1980-luvulta alkaen. Alusta asti osassa Suomessa tehdyistä kouluetnografioista on ollut myös feministinen painotus. (ks. Gordon & Lahelma 2007: 26-27 sekä 29-30.) Feministisissä etnografian suuntauksissa on tutkittu tyttöjen lisäksi poikia ja maskuliinisuuksia, sukupuolta yleisemmin sekä muita erontekoja. Kaikki feministinen tutkimus ei tarkastele sukupuolta lainkaan. Itse ymmärrän feministisen etnografian nimenomaan herkistymisellä monenlaisten yhtäaikaisten erontekojen vaikutuksille ja valtasuhteille. (ks. Gordon & Lahelma 2007: 21-23.) Käsitän feministisen etnografian kriittisenä etnografian suuntauksena, joka kiinnittää huomiota sukupuoleen, mutta myös muihin erontekoihin ja niiden samanaikaiseen läsnäoloon ja yhteen kietoutumiseen. (Gordon & Lahelma 2007: 23-24.) Lisäksi keskeistä on tapa, jolla tutkija toimii tutkimusta tehdessään. Tutkija herkistyy läsnä oleville valtasuhteille ja pyrkii toteuttamaan tutkimuksensa niin kunnioittavasti kuin mahdollista (ks. Palmu & Tolonen 2007: 91-93).

Feministisessä etnografiassa tieto ajatellaan paikantuneeksi, jolloin se on aina kiinnittynyt tietäjään, eikä näin ollen voida ajatella olevan objektiivista tietoa (ks. Lappalainen 2007: 10-11). Valitsemani menetelmä siis vaikuttaa myös siihen, että yritän kohdata oppilaat tutkimani ilmiön asiantuntijoina. Olen kiinnostunut yläkoulussa opiskelevien näkökulmasta. Vaikka olen sitä mieltä, että toisen näkökulman ymmärtäminen on hyvin ongelmallista, koen tärkeänä, että yritän ymmärtää ja kysyn oppilaiden näkökulmaa. Etnografisessa tutkimuksessa merkittävää on yrittää kuunnella tutkittavien näkökulmaa samalla tiedostaen, että heidän tietoonsa sellaisenaan tutkijalla ei ole mitään pääsyä (ks. Lappalainen 2007 sekä Hakala & Hynninen 2007).

Lasten ja nuorten tutkiminen yhteiskunnallisesta perspektiivistä on verrattain uutta. Heitä on totuttu tutkimaan terapeuttisesta näkökulmasta lääketieteessä ja kehityspsykologiassa. Nuorten näkökulmasta kiinnostunut yhteiskunnallinen tutkimus on mahdollistunut sen myötä, kun käsitys nuorista oman elämänsä toimijoina on yleistynyt. Sitä on alettu myös katsoa lasten ja nuorten oikeutena tulla kuulluksi heitä koskevissa asioissa. (McCarry 2005: 88-89.)

Tutkijana kentällä myös minun toimintaani voi tarkastella väkivaltana tutkittaviani kohtaan. Menen heidän maailmaansa tarkkailemaan, arvioimaan katseellani, salailemaan, kertomaan itsestäni valikoidusti, olemaan koko ajan jalka oven välissä, lähdössä, vapaa. Väkivaltani tulee näytetyksi toteen tekemissäni haastatteluissa ja havainnointimuistiinpanojen kohdissa, joissa oppilaat kyseenalaistavat läsnäoloni, haastavat tekemisiäni ja paljastavat ristiriitaisen roolini väkivaltaa tekevänä väkivallan tutkijana.

Mielestäni on tärkeää, kuka ilmiön määrittelee. Mitä opiskelijat itse kokevat väkivallaksi ja mitä ei? Määrittelyssä on kyse myös vallasta. Kenellä on valta määritellä? Kuka tulkitaan henkilöksi, jolla voi olla tietoa ilmiöstä? Yritän tässä tutkimuksessa kuulla oppilaiden omia ajatuksia heidän opiskeluympäristössään tapahtuvasta väkivallasta. Tärkeää on, etten sano liikaa tutkittavien puolesta, vaan yritän kuunnella sitä, mitä he itse sanovat. Pyrkimykseni on tehdä tulkintoja niin sensitiivisesti kuin mahdollista. (Palmu & Tolonen 2007: 93.)

Etnografia on eettistä kohtaamista tutkittavien ja tuotetun tutkimusaineiston kanssa (ks. Lappalainen 2007: 10). Ajattelen eettisyyttä koko tutkimusta ja sen tekoprosessia koskevana jatkuvana toimintana, jossa tutkija jatkuvasti reflektoi omaa osuuttaan tutkimuksessa ja erityisesti tekemiään valintoja ja kirjoittaa niitä auki lukijalle. Ajattelen, että eettisyys on kokonaisvaltaista ja kaikkia valintoja määrittävää. Eettisyyteen pyritään esimerkiksi sillä, että aineistoa tuotetaan runsaasti, jolloin tutkittavan ja tutkijan on mahdollista tutustua toisiinsa ja näin parantaa tutkijan ymmärrystä tutkittavan maailmasta. Kaikessa pyritään monipuolisuuteen, jotta saadaan mahdollisimman moniulotteinen kuva tutkimuskohteesta. Ja lopulta vaikka tutkija yrittäisi toimia eettisesti, ei mikään anonyymiksi tekeminen estä sitä, etteikö tutkittava tai joku muu pysty tunnistamaan tutkittavia tai paikkoja tutkimustekstissä. On mahdollista, että tutkittavat tunnistavat itsensä ja tutkijan tulkinnat herättävät tutkittavissa monenlaisia tunteita. (Gordon & Lahelma 2007: 35.)

Etnografisen tutkimuksen prosessia kuvaillaan jakautuneeksi kolmeen osaan; menemiseksi sinne, olemiseksi siellä ja olemiseksi täällä. Ollessani täällä kirjoitan menemisestä ja olemiset

tutkimukseksi. (Salo 1999: 17.) Puhutaan ”kentästä” tai ”kentistä”, joka voi olla sekä fyysinen paikka että tila, jossa kirjoittamista tai ajattelua tapahtuu (Palmu 2007: 138). Tyypillistä on, että kentät sekoittuvat, aineistoa tuotetaan ja analysoidaan samanaikaisesti. Tutkimus ei etene lineaarisesti. (Lappalainen 2007: 13.) Jo ollessa siellä kirjoitetaan sitä, mitä voisi kutsua olemiseksi täällä. Oleminen täällä saa olemisen siellä näyttäytymään uudessa valossa. ”Etnografinen tieto rakentuu vähitellen, havainnoinnin, osallistumisen keskustelujen, haastattelujen, erilaisten kentällä käytössä olevien materiaalien keräämisen ja ihmettelyn myötä”. (Hakala & Hynninen 2007: 214.) Seuraavaksi kuvailen oman tutkimukseni vaiheita näiden menemisten ja olemisten avulla jäsennettyinä. Aloitan menemisellä sinne, kuvailen valmistautumista kentälle menoon ja neuvotteluja sisälle pääsemisestä. Sen jälkeen kerron olemisestani siellä, kerron havainnoimisesta ja haastatteluista. Lopulta kirjoitan olemisestani täällä, kirjoittamisesta tässä – nyt.

Valmistautumista ja neuvotteluja

Ajatuksen tasolla valmistautuminen alkoi jo kauan ennen itse tutkimustyön aloittamista. Kun ajatus tämän työn aiheesta alkoi hahmottua, menetelmä tuli siihen rinnalle melko pian jonkinlaisena kaukaisena haaveena. Aloin tutustua feministiseen etnografiaan tosissani jo ennen kuin olin varsinaisesti päätenyt siihen. Lopulta koin, että etnografia sopi sekä minulle tutkijana että tämän aiheen tutkimiseen niin hyvin, että en voinut tehdä tätä tutkimusta millään muulla tavalla.

Kun itse tutkimuksen teko käynnistyi, luin menetelmäkirjallisuutta ja teoriaa. Suunnittelin ja pohdin miten aineiston tuottaminen olisi hyvä toteuttaa. Tutustuin muihin vastaavalla menetelmällä toteutettuihin tutkimuksiin. Ajattelen näitä tutkijoita ja tutkimuksia neuvonantajinani. Yhtä lailla kuin sain ohjaajaltani opastusta kentälle menoon, myös nämä tutkijat opastivat minua kertoessaan omista kentällä oloistaan. Ohjeet eivät aina olleet keskenään yhtenäisiä (ks. Ceglowski 2002, 4). Yritin vakuutella itselleni, että tämä on minun tutkimukseni ja se mitä neuvoja minä päätän kuunnella, on hyvä tämän tutkimuksen kannalta.

Menin kouluun tekemään tutkimusta 13-vuotiaiden keskuuteen. Se tarkoittaa, että ennen kun pääsin kysymään lupaa tutkittavilta, minun piti kysyä lupaa usealta muulta taholta, niin kutsutuilta ”portinvartijoilta”. He ovat henkilöitä, jotka voivat käyttää päätäntävaltaa alaikäisiin tutkittaviin liittyen. Vaikka ”portinvartijalla” on tärkeä tehtävä suojella alaikäistä tutkittavaa, he voivat myös myöntää luvan ilman, että kysyvät tai edes tiedottavat tutkittavia tästä. (ks. Lappalainen 2006: 17 & McCarry 2005: 95-96.) Lupaprosessi käynnistyi alkuvuodesta 2014. Ensin tarvitsin suostumuksen koululta, jotta voisin hakea lupaa kaupungilta. Valitsin koulun sillä perusteella, että minulla oli jo olemassa sinne kontakti. Koulu sijaitsee pääkaupunkiseudulla. Rehtoria oli vaikea tavoittaa, mutta tavoitettuani hänet, lupa tuli nopeasti. Lähetin lupahakemuksen kaupungille ja joidenkin viikkojen päästä sain tiedon, että tutkimuslupa on myönnetty. Sen jälkeen otin yhteyttä kouluun. Jonkin ajan kuluttua sain tiedon, että voin tulla yhdelle seitsemänsistä luokista tekemään tutkimustani. Koulu pyysi minulta kirjettä vanhemmille lähetettäväksi. Lähetin myös tiedonannon koulun opettajille.

Mietin, kuinka moni ihminen antaa lupansa tai suostumuksensa tutkimuksen tekoon ennen kuin pääsen kysymään varsinaisilta tutkittavilta lupaa. Todellinen, konkreettinen lupa myönnetään tai evätään vasta kentällä. Saanko luvan olla oppilaiden arjessa mukana, jutella heidän kanssaan ja lopulta toteuttaa haastattelut?

Arkaluontoisia aiheita tutkittaessa lupakäytännöt ovat erityisen ongelmallisia ja ovat herättäneet paljon keskustelua feminististä tutkimusta tekevien keskuudessa. Toisaalta lasten ja nuorten ei ajatella pystyvän itse päättämään, mikä on heille parasta, jolloin tarvitaan huoltajan suostumus heidän tutkimiseensa. Toisaalta on sellaisia aihepiirejä, joissa huoltajan mukaan ottaminen saattaisi vaarantaa tutkittavan, esimerkiksi juuri väkivaltatutkimus. Arkaluontoisissa tutkimusaiheissa tärkeää onkin nähdä lupaprosessi jatkuvana vuoropuheluna yksittäisen myöntymisen tai kieltäytymisen sijaan. (ks. Lappalainen 2006: 16 & McCarry 2005: 90-95.) Koska tavoitteenani oli päästä sisälle ilmiöön oppilaiden näkökulmasta, lähdin kentälle tietämättä, tulenko saamaan luvan tutkimuksen tekoon itse tutkittavilta. Se selviäisi vasta käytännössä kentällä. Koulussa ollessani pidinkin

kaikkea vuorovaikutusta oppilaiden kanssa neuvotteluna luvasta tutkia heitä. Halusin varmistaa, että he voisivat myös kieltäytyä katseeni kohteena olemisesta.

Kenttäjakson lähestyessä valmistaudun pohtimalla omaa suhdettani kouluun ja väkivaltaan. Pohdin omia kokemuksiani koulusta, kiusaamisesta ja väkivallasta. Minulla ei ole koulusta ainoastaan positiivisia muistoja, mutta koin, että juuri siksi on tärkeää, että teen tämän tutkimuksen. Huomasin olevani melko jännittynyt ajatuksesta mennä kouluun. Toisaalta ymmärsin, että olen menossa sinne aikuisena ja tutkijana, jolloin positioni olisi aivan eri kuin aikoinaan oppilaana. Pääsisin sieltä myös pois, sillä kenttäjakso kestäisi vain kaksi viikkoa.

Elämistä havainnoiden

”Ruumiillinen ja emotionaalinen läsnäolo tekee etnografisesta tutkimusprosessista erityisen.” (Lappalainen 2007: 10)

Elin kaksi viikkoa luokan mukana koulun arjessa. En poistunut koulun alueelta oppilaiden perässä, paitsi jos opetus toteutettiin siellä. Päivät kestivät yleensä kahdeksasta neljään. Havainnoin oppitunneilla, välitunneilla ja ruokatunneilla. Minulla ei ollut taukoja. Iltaisin kirjoitin havainnointimuistiinpanojani puhtaaksi ja valmistauduin seuraavaan päivään. Etnografia on raskas tapa tehdä tutkimusta, sillä tutkija on etnografisessa tutkimusotteessa hyvin kokonaisvaltaisesti itse mukana. (ks. Lappalainen 2007: 14.) Pyrkimykseni oli elää oppilaiden kanssa, mutta myös asettua heidän oppilaakseen. Yritin oppia heiltä heidän näkökulmastaan, ymmärtää heidän kokemustaan osallistumalla, myös pyytää heitä opettamaan minua. (ks. Hakala & Hynninen 2007: 214.)

Tapaan luokan ensimmäisen kerran historian ja yhteiskuntaopin tunnilla kello 10. Kuten on etukäteen sovittu vararehtorin kanssa, esittäydyn luokalle lyhyesti tunnin aluksi. Kerron nimeni ja että teen tutkimusta, josta tulee lopputyöni tutkintooni Helsingin yliopistossa. Kerron, että tutkimukseni käsittelee väkivaltaa koulussa ja että minua kiinnostaa yläkouluikäisten käsitykset väkivallasta. Mainitsen, että tulen

kutsumaan heitä haastatteluun seuraavalla viikolla. Yritän selittää aiheeni mahdollisimman lyhyesti, mutta ymmärrettävästi.

Kirjoitin havainnointimuistiinpanoni pieneen harmaaseen vihkoon. Kirjoitin ylös sekä sen, mitä näin että sen, mitä koin. Näkemästäni kirjoitin mahdollisimman tarkkaan, mitä tapahtui ja mitä sanottiin. Yritin tarkastella myös ympäristöä. Mitä muut ihmiset tilassa tekivät, miltä tila näytti? Sen lisäksi kirjasin, miten itse koin tilanteen tai mitä ajatuksia ja tunteita näkemäni ja kokemani minussa herätti. Miksi tämä tapahtuu? Miksi tunnen näin?

Ensimmäisenä päivänä luokan oppilaat eivät kiinnitä minuun näkyvästi huomiota, eikä kukaan tule puhumaan minulle. Kuitenkin päivän viimeisellä tunnilla yksi oppilas ottaa minuun ensimmäistä kertaa kontaktia. Oppilas, jota kutsun Daveliksi, ottaa minusta kuvia kännykkäkameralla. Istun hiljaa ja tarkkailen tilannetta. Sisälläni on käynnissä tunteiden, pelkojen ja ajatusten myrsky. Kuvaaminen tuntuu epämiellyttävältä, mutta samalla olen helpottunut, etteivät tutkittavat vain alistu katseeni alle.

Sekä havainnointimuistiinpanoissa että haastatteluissa on kohtia, joissa minä olen läsnä, vapaaehtoisesti tai vasten tahtoa. Ennen kun menin kentälle, luulin että voisin ylläpitää jonkinlaista ”neutraalin” ja ”ulkopuolisen” tarkkailijan positiota, ainakin jonkun aikaa. Se tuli kuitenkin haastetuksi jo ensimmäisenä päivänä ja monta kertaa sen jälkeen. Ensimmäisenä päivänä Davel otti aktiivisen roolin positioni kyseenalaistamisessa kääntäessään tarkkailevan katseen takaisin minuun. Mietin, onko positioni tai valta-asemani kyseenalaistamisessa myös jotain sukupuolittunutta. 13-vuotiaan pojan katseen alla muistan elävästi miltä tuntui olla siinä tilanteessa 13-vuotiaana tyttöinä.

Koulun käytävillä herätän huomiota. Kun uskaltaudun välitunnilla aulaan olevaan pelitilaan, useat muiden luokkien oppilaat tulevat kysymään minulta, kuka olen ja mitä teen siellä. Selitän tekeväni tutkimusta ja kerron minkä luokan kanssa.

Vaikka elin ”kuin oppilas”, pidin kuitenkin tärkeänä, että kaikki koulussa tiesivät niin hyvin kuin mahdollista, mitä siellä teen. En peitellyt missään vaiheessa havaintomuistiinpanojeni kirjoittamista. Juttelin kaikkien halukkaiden kanssa siitä, mitä teen, kuitenkin pitäen tarkat rajat siinä, mitä kerron. Havainnointimuistiinpanot ovat luottamuksellisia. Haastattelut ovat luottamuksellisia. Asemani oli hämmentävä ja tutkittavani ymmärsivät sen. Sain kirjoittaa heistä ylös asioita, mutta minun ei tarvinnut paljastaa heille, mitä kirjoitan. Ikään kuin vakoilin kirkkaassa päivänvalossa (ks. Ceglowski 2002, 7). Havaintomuistiinpanojen kirjaamiseen liittyi muitakin haasteita. Huomasin, että muistiinpanojen kirjoittaminen vaikeutti sen ymmärtämistä, mitä oli meneillään (Ceglowski 2002, 9). Asiat tapahtuivat nopeasti ja oli mahdoton ennakoida, milloin voisin hetkeksi siirtää katseeni muistivihkooni tai vaihtaa paikkaa.

Välitunnilla yksi oppilas sanoo ”auta minua”, kun toinen pitää häntä tiukasti kiinni ranteesta. Katson heitä hetken ja kiinni pitäjä päästää irti. Myöhemmin tällaiset tilanteet toistuvat auloissa. Koska en tulkitse tilanteita vakaviksi väkivaltatilanteiksi, koen ne enemmän testiksi sille, minkä rooli otan tilanteessa. Usein ”avunpyynnöt” alkavat sanalla ”ope”. Sanon joka kerta tähän, että en ole opettaja.

Opettajaksi positioimista tapahtui usein. Kerran aulassa alkoi taistelu vesi-ilmapallojen kanssa, jossa minua käytettiin suojakilpenä, kun olin ensin kieltäytynyt opettajan positioista.

Oppilaat alkavat jahtaamaan toisiaan yrittäen heittää vesi-ilmapalloa toisiaan päin. Jonkun matkan päässä yksi onnistuu. Tästä alkaa koston hakeminen. Minut positioidaan ensin opettajaksi ja minulta pyydetään apua. Kun en suostu auttamaan, toimin suojakilpenä.

Kun olin viettänyt koulussa useampia päiviä, suurin osa oppilaista tiesi jo mitä siellä teen. Tulkitsin, että tästä johtuen, minulle performoitiin väkivaltaa päivittäin. Mielestäni oli kiehtovaa, miten oppilaat neuvottelevat kanssani positioistani ja siitä mitä olen siellä tekemässä. Samalla mietin jatkuvasti, mihin vedän rajan, jolloin en voi olla puuttumatta tilanteisiin. Koin tärkeäksi käytävillä käydyt keskustelut siitä, kuka minä olen. Halusin yrittää

rakentaa luottamusta, kertoa etten kerro opettajille, mitä käytävällä näen. Samaan aikaan en ollut tutkittavilleni täysin rehellinen, koska mitä tahansa en olisi voinut ohittaa.

Jenny kävelee omalta paikaltaan Alman luo ja läimäyttää häntä. Opettaja sanoo ”Jenny mitä sä teet? Ootko sä nyt ihan sekopää?” Jenny sanoo: ”Nyt se kirjoittaa sinne kouluväkivaltaa”. Tulkitsen, että puhe on suunnattu minulle.

Viimeisinä päivänä luokan oppilaat alkoivat kiinnittää yhä enemmän huomiota siihen, että kirjoitan muistiinpanoja. Tulkitsin, että he kävivät kanssani neuvottelua siitä, mitä tein, mitä kirjasin muistiin, miksi olin koulussa. Olin samanaikaisesti tutkija, oppilas, aikuinen tai ei ihan kuitenkaan. Lukuisat ”minät” liikkuvat kanssani koulun käytävillä. (Ceglowski 2002, 13-15). Tilanteet, joissa oppilaat yllättivät minut henkilökohtaisilla kysymyksillään tai onnistuivat häiritsemään neutraalin tutkijan minääni, olivat niitä, joissa erityisesti huomasin ristiriitaiset positioni. Oppilaat opettivat minulle tutkimuksen teon todellisuudesta. Etnografi ei voi paeta sitä tosiasiaa, että on kentällä myös omana itsenään, huolimatta siitä, kuinka vaikealta se tuntuu.

Kaksi viikkoa tuntuu pitkältä ajalta. Joka toinen hetki ajattelen, että tiedän mitä teen ja kaikki sujuu hienosti ja sitten taas iskee epävarmuus. Tunnen oloni hölmöksi huijariksi, joka näyttelee tutkijaa tai tutkimuksen tekemistä. Odotan koko ajan seuraavaa yllättävää tilannetta, jossa ratkaisu on tehtävä saman tien.

Ymmärrän mistä etnografi Deborah Ceglowski puhuu, kun hän kirjoittaa, ettei halunnut käydä keskustelua henkilöstön kanssa, jotta ei paljastuisi. Suurimman osan ajasta hänellä ei ollut minkäänlaista käsitystä mitä oli tekemässä. (2002, 10.) Kentällä ollessa tunsin, että en voinut näyttää epävarmuuttani muille. En voinut olla rehellisesti ja aidosti läsnä, vaan minun oli uskoteltava, että tiedän mitä teen. Myös minä huomasin olevani ongelmassa opettajien kysellessä havainnoistani tai luokanvalvojan kysyessä ikään kuin kaverillisesti, mitä olen nähnyt. Huomasin hiovani ”täydellistä tutkijan vastausta” joka kerta, kun asiaa minulta kysyttiin (ks. Ceglowski 2002, 14).

Huolimatta ensimmäisen päivän ”valokuvausepisodista”, jossa opin, että neutraali tutkijapositio ei ole mahdollinen, olin elätellyt toiveita jonkinlaisesta etäisyydestä. Taas kerran eräällä tunnilla oppilas Davel kuitenkin haastoi positioni.

Luokassa on levotonta. Davel ei ota erityisemmin kontaktia minuun, mutta alkaa toistella lauseita, kuten ”Sonja tykkää musta” tai ”Sonja ja Davel menee pussauskoppiin”. Joku oppilaista kysyy Davelilta, kenestä Sonjasta hän puhuu. Tilanne on hieman rauhaton ja opettaja yrittää rauhoitella tilannetta. Jenny ja Isra selvittävät, että kyse ei ole rinnakkaisluokalla olevasta Sonja nimisestä henkilöstä, vaan minusta ja Isra sanoo saman tien Davelille että ”Luulet sä, että toi tykkää susta?” Seuraa yleistä hälinää. Yritän olla tilanteessa kuin en olisikaan, mutta tunnen kuinka posket tuntuvat kuumilta. Huomaan että opettajalla on samanlainen hieman lyyhistynyt asento kuin minulla. Toivoisin, että voisin kadota, mutta ruumiini on sen sijaan enemmän läsnä. Tunnen kuumat posket, hikoilevat kainalot, lyyhistyvän selän, väsymyksen, kivun.

Mietin, miksi minusta tuntui nololta ja ahdistuneelta. Ensiksi koin oppilaan käytöksen minua kohtaan ahdisteluksi ja koin, etten pystynyt peittämään tunteitani. Huomasin, kuinka vanhat muistot nousivat mieleeni ja tunsin ruumiissani tuttuja tuntemuksia vastaavista tilanteista. Toiseksi koin ahdistavana sen, että tavoittelemani neutraali tutkijapositioni oli epäonnistunut. Huomio oli kiinnittynyt minuun kesken oppitunnin, vaikka yritin olla hiljainen tarkkailija ja tavoitteenani oli olla häiritsemättä tuntia. Kolmanneksi otin vastuuta tilanteesta, vaikka en itse siinä ollutkaan aktiivisena toimijana. Koin, että oli minun vastuullani, ettei opettaja saanut luokkaa järjestykseen tai että oppilas koki voivansa ahdistella minua. Mietin mitä olin tehnyt, miten ollut, miten pukeutunut, että oppilas oli saanut syyn puhua minusta tällä tavalla.

Ero tutkittavien ja tutkijan välillä on, että tutkija saa lähteä pois kentältä (Ceglowski 2002, 16). Tajusin, miten etuoikeutetussa asemassa olin, kun olin tilanteessa aikuisena ja tutkijana, joka oli käymässä koulussa vain hetkellisesti. Mietin, miltä tilanteessa olisi

tuntunut, jos tietäisin, että minun täytyy olla tässä luokassa ja näiden ihmisten kanssa vielä seuraavat kaksi vuotta.

Tämä on minun viimeinen tuntini tämän luokan kanssa. Tunti loppuu. Tajuan, kun lähdän kävelemään luokasta ulos, etten ole miettinyt ollenkaan, miten tämä lähteminen kentältä tehdään. Mietin, pitäisikö jäädä luokkaan, jos joku haluaa sanoa jotain. Ratkaisen asian sekunnin sadasosassa ja vain kävelen ulos. Jään kuitenkin aulaan seisomaan. Artan kävelee luokseni ja kysyy, enkö ole enää heidän luokansa kanssa tämän päivän jälkeen. Hän sanoo, että hänen tulee minua ikävä. Minä reagoin saman tien sanomalla, että minunkin tulee heitä ikävä. Artan kävelee pois. Jään seisomaan hölmönä aulaan. Odotan, että se tyhjenee. En osaa tehdä muuta. Sitten, kun aula on täysin tyhjä, kävelen ulos ovesta pala kurkussa.

Kuvaukset siitä, miten henkilökohtainen kiintyminen tutkittaviin tapahtuu tutkijalle kentällä, ei valmista mitenkään todellisuuteen. Olin täysin yllättynyt kenttäjakson sisältämästä henkilökohtaisen määrästä. Kävin jatkuvasti kamppailua lojaaliudesta, eettisyydestä, tutkijuudesta ja ihmisyydestä. Huoli kiintyä liikaa tuntui myös aiheelliselta (ks. Ceglowski 2002, 12-13).

Viimeisenä päivänä kokemani epävarmuus liittyen tapaan, jolla lähdin kentältä, sai minut vastaamaan myöntävästi, kun luokanvalvoja pyysi minua mukaan kevätjuhlaan. Ajattelin, että tarjoan samalla oppilaille mahdollisuuden lähestyä minua, jos he niin haluavat tehdä. Vaikka olin antanut oppilaille haastattelun yhteydessä sähköpostiosoitteeni, ajattelin, että yhteydenotto sillä tavalla voisi olla hankalaa. Kuitenkin kevätjuhlassa tajusin, ettei lähtemiseni ollutkaan oppilaille niin vaikeaa kuin minulle itselleni.

Menen kevätjuhlaan valmiina keskustelemaan oppilaiden kanssa. Tapaan oppilaat kotiluokan edessä ennen juhlaa. Osa ei reagoi minuun mitenkään, osa ihmettelee miksi olen paikalla. Menen luokan kanssa kevätjuhlaan. Muutama oppilas tulee kevätjuhlan jälkeen sanomaan minulle hyvästit. Ymmärrän nyt itsekin, että olin siellä vain käymässä.

Ymmärsin vasta viikko kenttäjakson päättymisen jälkeen, kuinka raskaalta kentällä olo oikeastaan tuntui. Seminaariryhmäni tai ohjaajani eivät pystyneet ohjaamaan tai auttamaan minua. Jälkikäteen myös ymmärsin, miten yksin olisin ollut, jos kentällä jokin asia olisi mennyt pieleen.

Unissani palaan kentälle, jossa kaikki pahimmat pelkoni toteutuvat. Päivisin mieleeni tulee välähdyksiä hetkistä, jotka olisivat voineet mennä toisin tai asioista, joita olisi voinut tapahtua. Esitän seminaarissa otteita aineistostani. Se vain pahentaa yksinäisyyttäni ja vahvistaa pelkoni oikeiksi.

Haastattelemisen todellisuudet

Valtani tutkijana konkretisoitui minulle toden teolla, kun aloitin haastattelut. Havainnoidessa olin mennyt pitkälti oppilaiden ehdoilla. Nyt oppilaat astuivatkin minun tilaani, ja minä johdattelin keskustelua.

Minulle on annettu pieni luokkahuone käyttööni haastatteluja varten. Järjestelen pulpetit uudestaan, jotta tilasta tulisi vähemmän luokkahuonemainen. Olen ostanut karkkeja, jotka laitan kotoa tuomaani pieneen kulhoon tarjolle. Asetan nauhurin keskelle pöytää minun ja haastateltavan väliin. Nauhuri näyttää isolta ja uhkaavalta.

Haastattelut toteutin havainnointijakson lomassa. Ensimmäinen haastattelu oli noin viikkoa sen jälkeen, kun olin aloittanut havainnointijakson koulussa. Havainnoinnin ideana oli tarjota minulle näkökulmia haastatteluista varten sekä antaa haastateltaville mahdollisuus tutustua minuun hieman ennen haastatteluja. Etnografisessa haastattelussa erityisesti konteksti ja läsnäolo ovat merkityksellistä. Haastattelutilanne on sosiaalinen tilanne, jonka sujuvuuteen ja mahdollisuuksiin vaikuttaa haastattelijan ja haastateltavan välinen suhde. Siksi onkin merkityksellistä, miten tutkija menee tutkittavien keskuuteen ja kuinka pitkäksi ajaksi. Tämä suhde vaikuttaa siihen, mitä haastattelussa sanotaan ja millainen ymmärrys

tutkijalle ja tutkittavalle syntyy tilanteesta. (Palmu & Tolonen 2007: 91-92). Kenttäjaksoni lyhyen keston vuoksi oppilaat saattoivat kokea, etteivät voi haastattelutilanteessa kertoa minulle asioistaan, luottaa minuun täysin. Toisaalta on mahdollista, että aiheen arkaluontoisuuden takia etäisyydestä oli myös hyötyä.

Haastattelun avulla voi yrittää kuulla tutkittavien omat tulkinnat tilanteista, joita ei havainnoimalla välttämättä saa selville (Palmu & Tolonen 2007: 89-91). Haastatteluissa käytin havainnointimateriaalia apuvälineenä kysymällä haastateltavilta kysymyksiä tilanteista, joissa olin ollut läsnä. Pyysin selittämään sanoja ja tilanteita. Kutsuin oppilaita opettamaan minua (ks. Hakala & Hynninen 2007: 214). Etnografiselle haastattelulle on tyypillistä, että haastattelurunko ei ole vain tutkijan ennen kenttäjaksoa, tutkimuskirjallisuuden perusteella, kokoama lista kysymyksiä, vaan että kysymyksiä muotoutuu myös kenttäjakson aikana, suhteessa tutkimuskenttään sekä haastattelujen myötä. Jokainen haastattelu myös opetti minulle jotain, mikä muutti seuraavien haastattelujen kulkua. Etnografisissa haastatteluissa käykin usein niin, että ensimmäinen ja viimeinen haastattelu eroavat toisistaan merkittävästi, sillä tutkija on niiden välissä kasvattanut ymmärrystään tutkimuskohteesta sekä itse ilmiöstä, jota tutkii. (Palmu & Tolonen 2007: 91-92.)

Haastattelua aineiston tuottamisen menetelmänä on perusteltu esimerkiksi sillä, että sen avulla on mahdollisuus päästä keskustelemaan tutkittavien kanssa (Palmu & Tolonen 2007: 89). Tämän tutkimuksen aineiston tuottamisessa haastattelu oli keskeistä, sillä vastaava keskusteluyhteys oppilaiden kanssa olisi ollut hankala saavuttaa koulun käytävillä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Haastatteluissa on myös mahdollista kuulla niiden tutkittavien näkökulmia, jotka eivät muuten tuo näkökulmaansa esiin (Palmu & Tolonen 2007: 89-90). Tutkittavien oppilaiden välillä olikin eroja siinä, kuinka mielellään he ottivat kontaktia koulun käytävillä. Joidenkin kanssa kävin keskusteluja, joidenkin kanssa lyhyitä sananvaihtoja. Suurimman osan kanssa en kuitenkaan ollut keskustellut mitään siinä vaiheessa, kun oppilas tuli haastatteluun. Olin päättänyt, että sosiaalinen kanssakäyminen tapahtuisi haastattelujen ulkopuolella täysin oppilaiden ehdoilla. En siis myöskään

lähestynyt oppilaita oma-aloitteisesti, vaan keskustelin heidän kanssaan vain heidän aloitteestaan.

Tarjosin oppilaille mahdollisuuden tulla haastatteluun yksin tai kahdestaan toisen oppilaan kanssa. Puolet haastatteluista on yksilöhaastatteluja ja puolet pareittain tehtyjä haastatteluja. Aluksi kaikki oppilaat suostuivat haastatteluun.

Kun laitoin tunnin aluksi listan kiertämään, johon pystyi merkitsemään haluamansa haastatteluajan, olo oli jännittynyt. Toivoin ja uskoin, että edes joku suostuu haastatteluun. Kun lista oli kiertänyt ja sain sen takaisin, huomasin, että kaikki 18 olivat tulossa haastatteluun. Kauhistuttava ajatus nousi mieleeni: ymmärsivätkö he, että se on vapaaehtoista?

Kävin aina haastattelun alussa selkeästi läpi, mihin haastattelua saan ja en saa käyttää ja kenelle saan heidän sanomisistaan kertoa. Yritin irrottautua ajatuksesta, että kysymyksiini olisi olemassa oikeita tai väriä vastauksia. Aloitin haastattelut sanomalla oppilaille, että olen kiinnostunut heidän näkökulmastaan. Tarkensin, että näkökulmalla tarkoitan heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään asioista, ja etteivät mielipiteet ole oikeita tai väriä, vaikka ne olisivat erilaisia eri ihmisillä.

Viel muistutan et siis tosiaan tää mun aihe on nyt tää väkivalta teiän näkökulmasta. Ja näkökulma mun mielest tarkoittaa vähän semmost mielipidettä. Ja mun omasta mielest ainakin mielipide on sellanen joka ei oo oikee tai väärä. Eli te voitte olla eri tai samaa mieltä mun kaa tai jonkun toisen kaa tai keskenään ja se on ihan ok. Mä en arvioi sitä mitä te sanotte.

Ajattelen, että täydellinen ulkopuolelle asettuminen siitä maailmasta, jossa tieto ja valta ovat tiiviisti kietoutuneet toisiinsa, ei ole mahdollista. Kuitenkin etnografilla on olemassa keinoja yrittää haastaa sitä esimerkiksi refleктоimalla omaa toimintaa tutkijana sekä antamalla tutkittaville mahdollisuus rikkoa tutkijan ennakko-oletuksia. Pyrin tiedostamaan

omat ennakko-oletukseni ja päästämään niistä irti. Yritin kuulla ja ymmärtää sitä, mikä aineistossa näytti olevan merkityksellistä.

Artanin haastattelu-aika oli sovittu toiseksi viimeiselle päivälle. Hän oli aktiivisesti tullut juttelemaan minulle useampaan otteeseen, ja olin jutellut hänen kanssaan tutkimusaiheestani. Muutama päivä ennen Artanin haastattelua vararehtori käveli luokseni käytävällä ja ehdotti, että eräs 9. luokkalainen oppilas tulisi haastatteluun tulkiksi, koska Artanin kielitaito ei ehkä riittäisi vastaamaan haastattelukysymyksiin. Olin hieman huolissani tulkiksi tulevan oppilaan ja Artanin keskinäisestä suhteesta ja vaikuttaisiko se Artanin halukkuuteen puhua aiheesta. Kysyin Artanilta lupaa oppilaan pyytämisestä tulkiksi ennen kuin annoin suostumukseni vararehtorille järjestää asian.

Kun aloitan haastattelun, selitän lyhyesti mitä tutkin. Tulkiksi pyydetty oppilas kääntää tutkimusaiheeni. Artan katsoo minua epäuskoisesti ja naurahtaa. Hän alkaa kiihkeästi selittämään jotain tulkille. Odotan malttamattomana käännöstä. Tulkki sanoo, ettei Artan haluakaan osallistua tutkimukseen. Olen yllättynyt ja hieman pettynyt, mutta yritän olla näyttämättä sitä. Hymyilen ja sanon lempeimmällä mahdollisella äänellä, että se on ihan ok. Artan ja tulkki lähtevät pois huoneesta. Huokaisen syvään.

Artanin tapaus oli minulle jollain lailla huojentava. Olin huojentunut ja positiivisesti yllättynyt, että hän uskalsi vielä tuossa vaiheessa kieltäytyä haastattelusta eikä kokenut pakkoa osallistua, vaikka oli saapunut paikalle ja tulkkinen oli järjestetty. Olin myös tyytyväinen esitykseeni, jossa ainakin yritin peittää tunteeni pettymyksestä ja yllätyksestä. Esitykseni tuntui jotenkin oikeammalta kuin rehellisyys. Kuitenkin se myös osoittaa, mitä ajattelin minun ja Artanin välisestä suhteesta. Asetin itseni hänen yläpuolelleen yrittäessäni suojella häntä.

Etnografia analyysini välineenä

Analyysivaihe oli tutkimukseni pitkäkestoinen jakso. Se alkoi jo koulussa: havainnointimuistiinpanojeni väleihin kirjoitin kysymyksiä, pohdin asioiden syitä ja yhteyksiä. Aineiston tuottamisen päätyttyä, luin eri tavoin tehtyjä tutkimuksia ja esittelin tutkimustani erinäisissä seminaareissa. Halusin haastaa sitä, mitä olin ajatellut. Halusin etsiä tapaa kirjoittaa tämä tutkimus. Kuten Reetta Mietola kuvailee: ”etnografinen analyysi usein rakentuu monesta suunnasta haetuista ideoista ja analyysitavoista” (2007: 151). Eniten kuitenkin luin tuottamaani aineistoa yrittäen kuulla, ymmärtää, ihmetellä ja tulla haastetuksi.

Osa haastatteluun valitsemistani teemoista oli sellaisia, joita haastateltavat eivät kokeneet keskeisiksi aiheeni kannalta. Joskus he kertoivat minulle sellaista, mitä en ymmärtänyt kysyä. Sen lisäksi että kuuntelin mitä haastateltavat kertoivat, yritin myös kuunnella sitä, miten he kertoivat (Mietola 2007: 176). Havainnointimuistiinpanojeni avulla yritin ymmärtää haastattelutilannetta monipuolisemmin, vuorovaikutustilanteena, jossa sekä minulla että haastateltavilla oli omat pyrkimyksemme ja syymme sanoa, mitä sanoimme. Tämä vuorovaikutus oli myös erilaisten konventioiden rajoittama, konventioiden, jotka liittyvät oppilaana tai haastateltavana olemiseen tai koulun käytäntöihin (ks. Mietola 2007: 151, 157).

Kirjoittaessaan etnografi kohtaa usein haasteen, kun hän yrittää muuttaa kokemukset, ajatukset ja kohdatut ihmiset tekstiksi (Salo 2007: 227-229). Kirjoittaessa monimutkainen yksinkertaistuu ja muutoksen tilassa oleva jähmettyy, tutkija kadottaa jotain, mutta tuottaa samalla jotain muuta. Minäkin koin kirjoittamiseen ryhtymisen haastavaksi. Mikään sana tai lause ei ollut riittävä kuvaamaan sitä, mitä olin kokenut tai niitä ihmisiä, joita olin kohdannut.

Luen tuottamaani aineistoa, joka koostuu kahden viikon mittaisen havainnointijakson aikana tehdyistä muistiinpanoista sekä 12

oppilashaastattelusta. Mietin jatkuvasti, mitä aineistosta voi kirjoittaa. Ohjaajani muistuttaa minua vähän väliä myös velvollisuudesta kirjoittaa. Minut on päästetty kentälle, koska on ihmisiä, jotka haluavat tietää tästä mitä tutkin. Oppilaat, jotka käyttivät aikaansa istumalla haastattelussa, eivät halua, että heidän panostuksensa valuu hukkaan. Minulla on siis velvollisuus saada tämä tutkimus tehtyä. Riippumatta siitä, kuinka vastanmieleiseltä tai mahdottomalta se välillä tuntuu.

Koska olin niin voimakkaasti itse läsnä aineistossa, siitä etääntyminen oli keskeistä. Aluksi käytin apuvälineenäni aikaa. Annoin ajan kulua siitä, kun olin ollut koulussa ja tuottanut aineistoa. Varsinaisesti pääsin kuitenkin etäämmälle aineistosta suuntaamalla siihen analyyttisen katseeni. Seuraavissa luvuissa kirjoitan auki niitä tulkintojani näkemästäni, kuulemastani ja kokemastani. Minä kirjoitin, minä koin, näin, kuulin ja tulkitsin. Minulla oli omat ennakko-oletukseni, elämäkokemukseni ja tietoni. Toisaalta oppilaat myös haastoivat ennakko-oletukseni, yllättivät ja pakottivat ajattelemaan uudella tavalla.

Yritin muistaa kirjoittaessani, että kohtaan vielä ne ihmiset, joista kirjoitan. Miltä he näyttävät minun kirjoituksessani? Menen kentälle esittelemään tutkimustani, kun se on valmis. Annanko silloin tutkittaville mahdollisuuden haastaa sen, mitä olen heistä tulkinut? (ks. Ceglowski 2002, 17-18.) Toinen kysymys on, pystynkö minä haastamaan koulun käytänteitä tutkimuksellani? Vaikka tutkimuksen tekemiseen kuuluu kriittinen havainnointi ja siitä kirjoittaminen kriittisesti, ei se tarkoita, etteikö kentällä olisi moni asia ollut loistavasti. Opin tutkittavilta myös paljon tutkimuksen tekemisestä (ks. Ceglowski 2002, 19). Vaikka menin kentälle tietoineni, varsinaiset opit sain vasta siellä.

VÄKIVALTA VAI EI? RAJANVETO JA RAJALLA KULKEMISTA.

Sillon kun se tuntuu - nimeäminen toimintana

Ei ole merkityksetöntä, miten kokemuksia, tilanteita tai tekoja määritellään tiettyjen nimikkeiden alle. Nimeäminen on toimintaa, jossa kulttuurisia merkityksiä tuotetaan ja määritellään uudelleen. (ks. Aaltonen 2006: 56.) Vaikka joidenkin tekojen nimeämisestä väkivallan käsitteen alle voidaan olla hyvin yksimielisiä, liittyy väkivaltaan ilmiönä myös harmaata aluetta, jossa määrittely monimutkaistuu.

Minulle kuvailtiin tilanteita, joissa joidenkin oppilaiden välistä fyysistä tappelua seuraa koko koulu tai jossa kahden luokkakaverin välinen riita vaikuttaa luokan ilmapiiriin pidemmän tai lyhyemmän aikaa. Tästä huolimatta useat oppilaat kokivat koulun turvalliseksi tai jopa väkivallattomaksi. Monet pohtivat, että koulu luo kaikesta huolimatta ympäristön, jossa myös väkivaltatilanteita sanelevat jotkin rikkomattomat säännöt, toisin kuin koulun ulkopuolisessa maailmassa. Pitkälti tämän kokemuksen mahdollistivat oppilaiden puheissa opettajat. Tätä mielikuvaa eivät rikkoneet edes ne kertomukset, joissa oppilaat kertoivat opettajan uhkailleen tai kajoanneen fyysisesti oppilaan henkilökohtaiseen tilaan.

Oma kokemukseni koulusta oppilaana on, että koulu on melko väkivaltainen paikka. Muistikuvieni mukaan väkivaltaa ei tarvinnut tapahtua mutta sen mahdollisuus oli koko ajan ilmassa. Monet haastattelemistani oppilaista suhtautuivat kouluun eri tavalla. Tutkijana havainnoin, että koulu oli täynnä myös iloisia, hauskoja ja liikuttavia hetkiä. Muistikuvissani nämä hetket ovat ehkä jääneet unohduksiin. Toisaalta mietin, mitä itse olisin kertonut tutkijalle ajatuksistani ja kokemuksistani yläkouluikäisenä. Olisinko kertonut mitä ajattelin, vai mitä kuvittelin tutkijan haluavan kuulla?

Sekä väkivallan määritelmät että tulkinnat siitä, esiintyykö sitä koulussa vai ei, vaihtelevat suuresti oppilaiden puheissa. Sen lisäksi, että oppilailla oli keskenään erilaisia näkemyksiä asiasta, saman oppilaan mielipide saattoi vaihdella tai olla monitulkintainen. Useimmat

oppilaat sanoivat, etteivät ole kokeneet väkivaltaa. Hyvin harva koki myöskään tehneensä väkivaltaa ja jos olikin, se oli jo päättynyt. Kuitenkin moni oli nähnyt väkivaltaa koulussa. Tulkitsin, että ei ole helppoa myöntää itselleen tai varsinkaan muille osallistuneensa väkivallan tekemiseen tai tukemiseen, tai joutuneensa väkivallan kohteeksi. Väkivallan tekeminen on väärin ja rangaistavaa. Väkivallan uhrin positio voi puolestaan tuntua häpeälliseltä.

Toisaalta koulussa tapahtuvaan väkivaltaan liittyy myös monitulkintaisuutta. Väkivalta on jollain tavalla koulussa niin normaalia, ettei sitä oikein aina edes huomaa. Kuten Sanna Aaltonen tutkimuksessaan ”Tytöt, pojat ja sukupuoli häirintä”, myös minä kohtasin tilanteita, joissa oppilaat eivät nimenneet väkivallaksi sellaisia tilanteita tai tapahtumia, jotka täyttävät väkivallan tunnusmerkit (2006: 56). Koska olin kiinnostunut oppilaiden määritelmistä ja näkökulmista, oli minun varmistettava, että heidän sanoillaan on painoarvoa. Halusin kuitenkin myös kuunnella hiljaisuuksia, jotka voisivat sisältää merkityksiä tutkimukseni kannalta. Halusin olla valmis myös kuulemaan sen, mitä ei tule sanotuksi. Monesti hiljaisuuksissa saattaa olla myös merkityksiä, joita syystä tai toisesta ei voida sillä hetkellä sanoa ääneen.

Kun kysyin oppilailta, mitä sana väkivalta tarkoittaa, vastauksissa mainittiin muun muassa töniminen, lyöminen, potkiminen, kuristaminen, pahoinpitely, vahingoittaminen, toisen kimppuun käyminen, hyväksikäyttö, haukkuminen, uhkailu, syrjintä, ulkopuolelle jättäminen ja katsominen tietyllä tavalla. Ensisijaisesti väkivalta määriteltiin satuttamiseksi, jonka sen kokija, ei tekijä, määrittelee.

Jenny: Sillon kun sitä ihmistä itteensä...sillon kun se tuntuu...et jos sitä sattuu tai sit jos sitä niinkun jos se pahottaa mielensä sillee pahasti.

Kuitenkin, kuten myös seuraavissa luvuissa tulen toteamaan, moni asia näyttäytyi käytännössä kovin erilaisena verrattuna oppilaiden puheisiin. Havaintojeni mukaan määrittelyvalta vaihteli oppilaasta ja tilanteesta riippuen. Aina kokijan näkemys ei ollutkaan

tekijän näkemystä painavampi. Esimerkiksi Layla ja Farah, jotka olivat kavereita, tulkitsivat eri tavoin Farahin kokemaa kiusaamista Laylan taholta.

Farah: Layla joskus kiusas mua alakoulussa. (naurahtaa)

Layla: Se oli vaan läppää!

Farah: Ei ollut läppää mun mielestä.

Toisaalta Laylan vastaukseen saattoi myös vaikuttaa haastattelutilanne. Vain muutama oppilas pystyi kertomaan haastattelussa kiusanneensa joskus toista oppilasta, ja jos näin oli, se oli aina tapahtunut vain menneisyydessä, eikä jatkunut enää. Esimerkiksi Bilal sanoi, että oli saattanut tehdä jotain väkivaltaista ”lapsena”.

Sonja: Ootteks te tehny jollekin toiselle jotain mitä jota vois ajatella et se on sitä väkivaltaa?

Bilal: Ehkä lapsena.

Sonja: Ok. Mut ei enää nyt?

Bilal: En mä oo pitkään aikaan sit tehny mitään (naurahtaa) vä...

Sonja: Millon sä ajattelet et sun lapsuus loppui?

Bilal: Se oli ykkösellä varmaan.

Sekä yhteiskunnallisessa keskustelussa että väkivaltaa ja kiusaamista käsittelevissä tutkimuksissa rakennetaan helposti olemuksellista uhri-tekijä-jakoa puhumalla kiusatuista ja kiusaajista. Myös osa haastattelemistani oppilaista nimesi jotkut väkivaltaisiksi tai kiusaajiksi. Bilal sanoi, että joillain ihmisillä on väkivaltaisuus ominaisuutena.

Sonja: Miks sitä väkivaltaa tehdään koulussa?

Bilal: En mä tiedä. Jotkut on sellasia sairaita ja ne tykkää väkivallasta ja et on tällasta et halua tehdä ihmisille jotain paha tai niinkun satuttaa. Jotkut ihmiset.

Vaikka havaintojenikin mukaan, toiset oppilaat olivat usein tekojen kohteena ja toiset tekijöinä, ei asia aina ollut näin. Myös oppilaat kuvailivat sitä, miten samat ihmiset sekä

kiusaavat, että ovat kiusattuja. Tässä tutkimuksessa en ole kiinnostunut nimeämään toisia tekijöiksi ja toisia uhreiksi, sillä pidän ajatusta essentialistisesta uhri-tekijä-jaosta monella tapaa ongelmallisena: sen lisäksi että toiset yksilöt oletetaan lähtökohtaisesti sellaisiksi, että toisen satuttaminen olisi osa heidän olemustaan, toiset oletetaan ainaisiksi uhreiksi, josta ei ole ulospääsyä. Eero toteaaakin, että väkivaltaan turvautuminen voi olla lopulta kenen tahansa reaktio tarpeeksi ärsytettynä.

Sonja: Voiks kaikki oppilaat olla väkivaltaisii? Onks joku semmonen joka ei olis?

Eero: Jos ärsyttää jotain tarpeeks niin kyl se aina sitte jollekin pimahtaa.

Tutkimukseni perusteella vaikuttaisi siltä, että kiusaamiseen ja väkivaltaan ilmiönä osallistuvat kaikki ja tarjolla olevat positiot eivät ole yksilöön sidottuja vaan tilannekohtaisia. Positiot eivät kuitenkaan ole tarjolla tasapuolisesti, vaan ne ovat jatkuvan neuvottelun kohteena. Tulkintani mukaan kyse on vallasta. Ymmärrän tässä vallan Foucault'n tapaan enemmänkin suhteina kuin olemuksena. Kenelläkään ei ole pääsyä valtaan enemmän kuin jollain toisella, vaan valta on kaikkialla, sillä se on toimintaa, joka kohdistuu muiden ihmisten toimintaan. Ihminen on asetettu keskelle monimutkaisia valtasuhteita ja vaikka valtaa käytetään suhteessa toisiin ihmisiin, valtasuhteet eivät ole staattiset. (ks. Foucault 1982 & Tiisala 2010.)

Seuraavaksi käsittelen koulussa tapahtuvaan väkivaltaan olennaisesti liittyvää nimeämistä, eli kiusaamisen ja väkivallan suhdetta. Heti aluksi väitän, että eri positioista käsin näitä nimeämisiä on mahdollista tehdä eri tavoin. Mikään nimeäminen ei myöskään ole yksiselitteinen ja oikea vaan ottaa erilaisen muodon näkökulmasta riippuen. Samalla on kuitenkin huomattava, että nimeämisillä on konkreettisia vaikutuksia ihmisten elämään, eikä näin ollen ole yhdentekevää, miten asioita nimetään ja kuka nimeämiseen saa osallistua.

Mä oon koulukiusattu - kiusaamista vai väkivaltaa?

Väitän, että oppilaiden erilaiset asemat koulussa vaikuttavat suuresti siihen, miten tapahtumia on mahdollista kokea ja mitä esimerkiksi väkivallasta on mahdollista ajatella. Tämän ajatuksen allekirjoittivat myös jotkut oppilaat. He sanoivat, että asiat saattavat näyttää erilaisilta riippuen, kuka niitä katsoo. Haastatteluissa osa oppilaista sanoi, että koulussa on paljonkin tappeluita. Osa taas sanoi, ettei ikinä ainakaan fyysistä väkivaltaa. Moni määritteli väkivallan ensisijaisesti fyysiseksi toiminnaksi, jossa tapahtuu jonkinlaista koskemista. Kysyin haastatteluissa oppilailta, onko sanojen *kiusaaminen* ja *väkivalta* välillä heidän mielestään eroa. Huomattava osa oppilaista ajatteli kiusaamisen tarkoittavan henkistä väkivaltaa ja väkivallan fyysistä väkivaltaa.

Isra: No niis on periaattees aik samaa kosk se kiusaaminen satuttaa niinkun henkisesti ja tällee et se ei oo niinku kiva ja mut se tappelu on silleen fyysisesti niinku satuttavaa.

Kiusaamisen suhde väkivaltaan vaikutti olevan moninainen ja ristiriitainenkin, ja sanojen merkitykset vaihtelivat oppilaiden puheissa joustavasti. Suurin osa hahmotti kiusaamisen ja väkivallan välillä jonkinlaisen eron. Ainoastaan yhdessä haastattelussa kiusaaminen ja väkivalta nähtiin aivan samana asiana. Osa nimesi kiusaamisen väkivaltaa laajemmaksi ilmiöksi: ”kiusaaminen voi olla vähän niinku monipuolisempaa”. Joskus kiusaaminen vaikutti olevan väkivallan yläkäsite: ”mun mielest ainakin ne jotenkin liittyy yhteen koska öö väkivallassa yleensä myös se on myös kiusaamista...” Vaikka henkisellä ja fyysisellä satuttamisella, sekä kiusaamisella ja väkivallalla oli joissain vastauksissa myös eroa, yleensä niin, että kiusaaminen tai henkinen satuttaminen ei ollut oppilaiden mielestä yhtä vakavaa kuin fyysinen satuttaminen tai väkivalta, poikkeuksiakin oli.

Hani: Koska kiusaamises sä kiusaat mut sä et hakkaa vaan sä... mut sit se on samal loukkaavaa. Koska sä loukkaat toisen tunteita. Se ois ihan kun sua hakattaisiin.

Näkemykseni mukaan oppilaiden tapa määritellä väkivaltaa ja kiusaamista heijastaa pitkälti kiusaamisen ja väkivallan epäselvää suhdetta myös laajemmin. Arkipuheessa kaikenlaiseen koulussa tapahtuvaan väkivaltaan, piinaamiseen, kiusoitteeluun ja ulossulkemiseen saatetaan viitata kiusaamisena. Myös yhteiskunnallisessa keskustelussa suositaan kiusaaminen-sanan käyttöä. Vasta äärimmilleen viedystä kouluväkivallasta puhuttaessa, kuten kouluampumisista, julkisessa keskustelussa on puhuttu käyttäen väkivallan käsitettä. Tomi Kiilakosken mukaan kouluampumisten jälkeen kouluväkivallasta on alettu puhua kiusaamisen rinnalla enenevissä määrin. Kouluväkivallan käsitteellä on kuvattu sekä oppilaiden toisiinsa että opettajiin kohdistamaa henkistä tai fyysistä väkivaltaa. Kuitenkin kiusaamisen käsitettä käytetään yhä laajasti liittyen koulussa tapahtuviin kielteisiin kokemuksiin. Kiusaaminen-käsitteen ymmärtäminen laajasti on tuottanut myös sitä, että moni vakava väkivallanteko sijoitetaan kiusaamisen käsitteen alle. Tämä on ongelmallista, koska se häivyttää mistä ilmiössä on oikeasti kysymys, että ”väkivalta on väkivaltaa, ei kiusaamista”. (Kiilakoski 2009: 34-35.)

Tuija Huuki määrittelee kiusaamisen systemaattisena ja pitkään jatkuvana väkivaltana ja pitää koulukiusaamisen ja kouluväkivallan erona toiminnan systemaattisuutta (Huuki 2010a: 43). Tulkintani mukaan, sen lisäksi, että koulussa tapahtuu vakavaa, jatkuvaa kiusaamista, alituinen hännäämisen ja kiusoitteulun ilmapiiri määrittelee suurimmalle osalle oppilaista, miten he voivat tai haluavat olla koulussa. Myös erilaiset mahdollisuudet suhtautua kiusoitteeluun, riippuu siitä, onko kyse leikkimielisestä kiusoitteelusta vai toistuvasta ärsyttämisestä. Esimerkiksi Bilal kiusoittelee ja ärsytti tasapuolisesti lähes kaikkia luokan oppilaita, mutta hänen erityisenä silmätikkunaan oli havaintojeni mukaan Niko.

Bilal menee tökkimään Nikon kännykkää. Niko tiuskaisee: ”lopeta jo hiplaaminen”.

Monessa havainnoimassani tilanteessa Niko ei reagoinut hännäämiseen mitenkään, oli vain hiljaa. Haastattelussa hän myös korosti sitä, että haluaa olla rauhassa. Havainnoin kuitenkin myös tilanteita, joissa Niko väitti kuuluvastikin vastaan. Joskus Bilal ja Niko myös kiistelivät keskenään sanoin, jolloin Niko oli selvästi niskan päällä. Usein tilanteissa kuitenkin

muodostui ongelmaksi se, että kukaan ei lähtenyt tukemaan Nikoa, mutta Bilal sai helposti paljon puolustajia ympärilleen.

Kaikki alistava ja pakottava toiminta, joka kohdistuu toiseen ihmiseen tai ihmisryhmään täyttää väkivallan tunnusmerkit. Toiminnan ei tarvitse olla fyysistä, suoraa tai avointa, mutta se toki voi olla sitä. Tavoitteena on toisen ihmisen tai ihmisryhmän hallitseminen, kontrollointi ja hyväksikäyttö. (Jokinen 2000: 14.) Tarja Tolonen kirjoittaa, miten pojat neuvottelevat keskenään fyysisesti keskinäisistä hierarkioista ja vallasta (2002: 107). Haastatteluissa oppilaat tunnistivat syrjimisen ja ulossulkemisen ja nimesivät sen monessa tapauksessa väkivallaksi.

Havaintojeni mukaan, luokan oppilaista erityisesti juuri Niko jäi toistuvasti ulkopuolelle, hänet unohdettiin tai häntä kohdeltiin huonosti. Eräällä tunnilla opettaja viittasi Nikoon sanomalla ”sinä siellä nurkassa jonka nimeä en tiedä”. Tilanteessa opettaja ei myöskään kysynyt Nikon nimeä. Toisella tunnilla opettaja kutsui Nikoa Tomiksi. Havaintojeni mukaan sama toistui päivittäin, että Niko ei tullut huomatuksi tai hänestä ei oltu kiinnostuneita. Välitunneilla havainnoin, miten toiset oppilaat kohtelivat häntä kuin räsynukkea. Eräällä välitunnilla isompi poika piti Nikoa kuristusotteessa samalla, kun luki lehteä. Myös oman luokan oppilaat kohtelivat Nikoa tällä tavoin.

Ennen tunnin alkua käytävällä luokan ulkopuolella istuvat Feliks, Niko, Yasin, Davel, Eero ja Tuukka. Bilal seisoo mutta yrittää päästä istumaan Nikon ja Yasinin väliin. Penkillä ei ole kuitenkaan tarpeeksi tilaa Bilalille. Mahtuakseen penkille Bilal ottaa kiinni Nikosta, nostaa ja siirtää tätä ja istuu alas. Niko jää Bilalin ja Felixin väliin rutistukseen.

Koen, että koulussa tapahtuvaa väkivaltaa vähätellään erilaisin tavoin, esimerkiksi puhumalla kiusaamisesta, joka on mahdollista ajatella harmittomana kiusoitteluna, vaikka kyse voi olla vuosia kestävästä piinaamisesta tai raa’asta väkivallasta. Vähättelyä on myös ajatus, että väkivalta jotenkin vain kuuluu kouluun tai joillekin toimijoille siellä, kuten ”pojat on poikia” -diskurssissa (ks. Huuki 2010a: 81). Haastatteleman oppilaat kuitenkin pitivät

kiusaamista hyvin vakavana asiana. Se tuli esiin sekä kysyttäessä kiusaamisen ja väkivallan suhteesta että pitkin haastattelua oppilaiden itsensä esiin nostamana. Kun kysyin, mitä oppilaat haluaisivat muuttaa koulussa, moni haaveili koulusta, jossa ei olisi kiusaamista.

Kiusaamisen käsittelystä uhri-tekijä-dikotomian kautta kertoo mielestäni se, miten oppilaat ottivat haltuunsa kiusaamiseen liittyviä puhetapoja. Esimerkiksi muutaman oppilaan leikkiessä keskenään aulassa, yksi huusi: ”Mä oon koulukiusattu!”. Oppilas osasi esittää samalla sellaista uhripositiota, joka keskustelussa on näkemykseni mukaan tarjolla. Myös Alman vastauksessa siihen, mitä väkivalta tarkoittaa, uhri-tekijä-dikotomia on selkeä.

Alma: Ainaki ekan tulee mieleen et toinen pahoinpitelee toist tai kiusaa tai öö lyö tai jotenki et se toinen on uhrina ja toinen on se joka tekee sille.

Kaikissa kiusaamista käsittelevissä vastauksissa kaikui näkemykseni mukaan Opetusministeriön rahoittaman KiVa Koulu -hankkeen levinneisyys suomalaisissa kouluissa, jonka myötä koulukiusaamisesta on alettu enenevissä määrin puhua (ks. Sainio 2013). Hanke pohjautuu psykologian tutkimustraditioon, jossa kiusaamista lähetystään ryhmäilmiönä. Lähtökohtana on ajatus kiusaamisesta prosessina, jonka osallistujilla on erilaiset roolit. Vaikka rooleja ei lähtökohtaisesti ajatella henkilöiden ominaisuuksina, joidenkin persoonallisuuden piirteiden ja roolien välille vedetään yhtäläisyyksiä. (Salo & Takalo 2014: 18-19.) Hankkeessa myös puhutaan toistuvasti kiusaajista ja kiusatuista. Vaikka nämä olisivatkin muuttuvia rooleja pysyvien ominaisuuksien sijaan, vaarana on tällaisen roolin muodostuminen osaksi identiteettiä.

Havainnointijakson aikana kävin keskustelun erään opettajan kanssa koulun käytävällä, jossa hän pohti, miten poikkeuksellisen näkökulman minä saan luokan elämään, kun seuraan heitä koko päivän eri oppitunneilla ja tauoilla. Koin, että koulun aikuisten mahdollisuudet puuttua esimerkiksi systemaattiseen ja jatkuvaan väkivaltaan olivat heikot juuri sen takia, että sitä tapahtui hyvin huomaamattomasti pitkin päivää ja yksittäiset aikuiset olivat oppilaiden kanssa kerrallaan vain enintään muutaman tunnin.

Väkivallan läsnäolo ei tarkoita, että jotain konkreettista tarvitsisi tapahtua. Väkivallan uhka on keskeinen koulussa läsnä oleva väkivallan muoto. Toisista positioista uhka näyttäytyy myös todellisempaan kuin toisista. Havaintojeni mukaan joistain positioista käsin uhkaan pystyi myös suhtautumaan melko kevyesti. Seuraavaksi käsittelen, miten väkivallan uhka havaintojeni mukaan esiintyi tutkimassani koulussa.

Mä puukotan sut - uhkaa ilmassa

”Väkivallan tyypillisin ilmentymä on väkivallan potentiaalisuus”, joka on ”väkivallan eksplikoimatonta, passiivista läsnäoloa” (Jokinen 2000: 203-204). Koska maskuliinisuus ja väkivallan potentiaali kietoutuvat yhteen, miehiin liitetään usein väkivallan mahdollisuus. Erotuksena väkivallan potentiaalista, väkivallalla uhkaaminen on ”väkivallan mahdollisuuden avointa osoittamista”. (mt. 2000: 203-204.) Uhkaaminen nimettiin väkivallaksi monessa haastattelussa. Havaitsin myös sekä oppilaiden että opettajien tekevän sitä. Käytävillä ja oppitunneilla havainnoidessani kiinnitin huomiota, että oppilaiden puheissa kuului ilmauksia, kuten ”mä tapan sut” tai ”mä puukotan sut”. Uhkaamista toteutettiin myös sanattomasti, fyysisin elein, kuten seuraavassa katkelmassa:

Bilal nousee ja kävelee Nikon luo käärien hihoja. Hän ottaa Nikosta jo kiinni, mutta katsoo sitten minuun ja silittää Nikoa päästä.

Uhkaan piti myös reagoida olemalla valmis puolustamaan itseään. Aiheesta puhuessaan oppilaat rajasivat hyvin tarkasti sitä, millainen oleminen oli heidän mielestään oikeanlaista koulussa. Itsensä puolustamista pidettiin poikkeuksetta oikeana reaktiona henkilöön kohdistuneeseen väkivallantekoon tai kiusaamiseen. Puolustautumatta jättämistä kritisoitiin poikkeuksetta. Itsensä puolustaminen oli perusteltu syy myös turvautua väkivaltaan. Sitä pidettiin jopa epäilyttävänä, jos ihminen ei vastaa väkivaltaan väkivallalla tai ei puolustaudu.

Alma: ---Et ainakin vois itse puolustaa itteensä. Et en mä nyt haluis silleen et jos jotakin lyödään et se vaan nyt istuu siinä ja odottaa et se lyöjä lopettaa. Vois se nyt ainaki yrittää itse puolustaa itteensä.

Joillekin itsensä puolustaminen vaikutti olevan luonnollista ja helppoa. Toiset taas sanoivat, että tekevät sitä, jotta eivät menettäisi kunnioitusta toisten silmissä. Esimerkiksi Farah toi esiin, että pitää puolustautua, jottei vaikuttaisi nololta.

Farah: Jos joku alkaa kiusaa mua sitten mun pitää näyttää sille et mä en oo mikään nolis ettei se kiusaa.

Havaintojeni mukaan erityisesti opettajat käyttivät uhkailua viedäkseen sanomansa perille. Opettajat myös saattoivat kehottaa fyysiseen väkivaltaan ikään kuin painottaakseen asian tärkeyttä.

Davel sanoo ”eihän perjantaisin tuu läksyjä”, johon opettaja vastaa uhkaamalla, että siitä hyvästä antaisi tupla satsin. Sen jälkeen opettaja toteaa: ”teil menee siihen vähän aikaa ja sit teil menee viel puol tuntii kun te pieksette Davelin sen jälkeen”.

Huolimatta siitä, että useat oppilaat nimesivät uhkaamisen väkivallaksi, kysyessäni, olivatko jotkut uhkailuksi tulkitsemani tilanteet oppilaiden mielestä sitä, he kielsivät sen. Joissain tilanteissa taas he nimesivät toiminnan uhkailuksi mutta eivät pitäneet sitä enää väkivaltana. Esimerkiksi yhdessä haastattelussa kaksi oppilasta kertoi, että yhdellä opettajalla on viidakkoveitsi luokassa. Muissa haastatteluissa tämä ei tullut esiin. Oppilaiden kertoman mukaan, opettaja oli ensimmäisellä tunnilla näyttänyt veistä ja uhannut katkaista sillä sen oppilaan niskan, joka ei ole hiljaa. Kumpikin oppilas oli sitä mieltä, että kyseessä oli uhkaus mutta kumpikaan ei tässä kohtaa pitänyt uhkausta väkivaltana, vaikka aiemmin haastattelun aikana he olivat nimenneet uhkailun yhdeksi väkivallan muodoksi.

Oman tulkintani mukaan, ristiriitaisuuksiin liittyy toisaalta opettajien asema oppilaiden vankkumattoman luottamuksen ja ihailun kohteena sekä toisaalta opettajien asema valtaapitävinä hahmoina suhteessa oppilaisiin. On myös mahdollista, että haastattelijalle on hankala puhua opettajista kriittisesti. Edellä mainitussa haastattelussa toinen oppilaista kertoi, että hänen käsityksensä mukaan osa romanitaustaisista oppilaista saa oman puukon täytettyään neljätoista vuotta. Hän jatkoi tähän toteamalla ”niin ni sä et voi tietää mitä tapahtuu esim. jos oot käytävällä”. Huomionarvoista on, että haastattelussa muodostui käsitys, että hän piti uhkaavampana sitä, että on ymmärtänyt joidenkin oppilaiden kantavan puukkoa koulussa, kuin sen, että on omien sanojensa mukaan nähnyt opettajan viidakkoveitsen ja kuullut tämän esittämän suoran uhkauksen meluavien oppilaiden niskan katkaisemisesta.

Kysyin haastattelussa kaikilta oppilailta, voiko opettaja olla väkivaltainen. Suurin osa piti tätä mahdollisena mutta epätodennäköisenä. Yhdessä haastattelussa oppilas sanoi, että ”ei kannata yrittää saada niit vihasiksi”. Tulkitsin, että oppilas ajatteli, että opettajan suuttumisessa on jotain uhkaavaa. Valtaapitävänä hahmona koulussa myös opettaja saattaa tietoisesti tai tiedostamatta toimia väkivaltaisesti. Opetushenkilökunnan väkivallan rajoista on säädetty laissa, esimerkiksi kurinpitotoimenpiteisiin liittyen. Perusopetuslaissa hahmotellaan opetuksen järjestäjälle sallitun väkivallan rajat kurinpitoa koskeissa momenteissa. Mahdollisia kurinpitotoimenpiteitä opetuksen järjestäjälle ovat jälki-istunto, tilasta poistaminen, kirjallinen varoitus sekä määräaikainen erottaminen. (ks. perusopetuslaki 7 luku 36 §.)

Opettaja tulee paikalle ja on silminnähdessä hermoistunut. Hän valitsee yhden kahdeksannen luokan oppilaan, jonka luo menee. Tiedän että tämä oppilas on ollut tilanteessa sivustaseuraajana. Opettaja menee todella lähelle häntä ja sanoo ”nyt lopetat sinäkin”. Omasta mielestäni opettaja näyttää uhkaavalta. Opettaja pitää kädessään pientä vesi-ilmapalloa ja käyttäytyy kuin olisi aikeissa räjäyttää sen oppilaan kaulalla. Oppilas tuohtuu todella paljon, kun opettaja on lähtenyt ja kertoo kiihtyneenä kavereilleen, mitä opettaja teki. Lisäksi hän katsoo opettajan perään ja pyörittää päätään.

Mielestäni yllä kuvailemassani tilanteessa, oli läsnä erilaista kriittisyyttä opettajaa kohtaan kuin tutkimukseeni osallistuvien oppilaiden osoittama kriittisyys. Tulkitsin tämän johtuvan oppilaan iästä. Kyseinen opettaja sai kuitenkin erityishuomiota haastatteluissa. Monet mainitsivat hänet esimerkkinä tiukasta kurinpitäjästä. Tulkitsin, että oppilaat suhtautuivat häneen pelonsekaisella kunnioituksella. Suoranaista kritiikkiä en kuullut keneltäkään. Opettajan uhmaamista havaitsin koulussa vähemmän kuin olin odottanut. Havaitsemani tilanteet liittyivät kaikki sellaisiin opettajiin, joiden kurinpitoa oppilaat pitivät löyhempänä. Joillain tunneilla opettajan haastamista tapahtui joka kerta. Joskus haastaminen oli avointa, joskus piilotettua.

Tuntia on kulunut 5 minuuttia kun Davel nousee ylös ja kävelee ovelle. Opettaja kysyy, minne Davel on menossa, kun Davel avaa jo ovea. Davel vastaa, että menee vessaan. Opettaja huomauttaa, ettei hän kysynyt lupaa. Davel kysyy lupaa ja näyttää samalla keskisormea opettajalle oven takana piilossa.

Lopulta kuitenkin haastattelemieni oppilaiden mukaan juuri opettajien ansiosta koulu tuntui turvalliselta paikalta. Luottamus opettajiin vaikutti olevan suuri. Kaikissa haastatteluissa opettajiin suhtauduttiin poikkeuksetta luotettavina aikuisina, jotka tuovat kouluun turvallisuutta.

Alma: Et ja muutenkin tääl on paljon opettajia jos yleensä tulee pieni kina niin tääl voi puuttuu opettajat. Mut on joskus tullu väkivaltaaki silleen et oikeesti lyödään toisiaan. Mut sillonkin siihen tulee heti aikuiset väliin.

Tulkintani mukaan siis se, mikä vaikuttaa uhkaavalta kussakin tilanteessa, riippuu monesta tekijästä. Erityisen huomattavana voi pitää opettajien sekä esimerkiksi joidenkin vähemmistöryhmien uhkaavan toiminnan tai oletetun uhan saamaa eroa oppilaiden tulkintoissa. Ehdotankin, että uhan tulkinta kietoutuu eri toimijoiden liikkumatilaan sekä mahdollisuuksiin toimijoina koulussa. Sen lisäksi että uhkaaminen eri positioista tulkitaan eri tavalla, uhkaus toimintana myös merkitsee eri asioita eri asemista. Väitän, että

opettajilla on suurempi liikkumatila sanomansa läpi viemiseen ja joillekin oppilaille vastaava toiminta voisi olla jopa vaarallista.

Seuraavaksi käsittelen sitä, miten oppilaat tekevät rajanvetoja väkivallan ja leikin välille, miten rajat vaikuttavat erilaisilta eri positiosta ja miten rajat lopulta liikkuvat ja hämärtyvät tunnistamattomiksi. Sen lisäksi, että eri oppilailla on erilaiset mahdollisuudet määritellä näitä väkivallan rajoja, monilla heistä vaikutti olevan vaikeuksia tulkita toisten reaktioita. Ilmeisistä ongelmistaan huolimatta väkivalta leikkinä vaikutti olevan keskeinen osa koulun arkea ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta.

Sitä voi tehdä ihan läpäl - läpän ja väkivallan rajoilla

Sonja: No miten mä oon nyt ollu tääl kaks viikko ni mä oon nähny tuol käytävil esimerkiks tällasii asioit niinku kiinnipitämist tai tönimist tai lyömist sit kuristamist silleen kahel kädel tai sit sellast kuristusotet et on tääl kainalos tai vaik sitä et joku hyppää jonkun selkään niin onks nää teiän mielest niinku väkivaltaa tai näätteks te tällasii asioit tääl?

Eero: No kyl niit välil näkee mut ei ne yleensä niinku oo semmost niinku tahallista et se on vaan niinku sit leikkiä vähän niinku et.

Sekä havainnoissani että haastatteluissa paljon huomioita sai väkivallaksi nimeämiini tilanteisiin liittyvä tulkinnat ”leikistä”, ”leikitappelusta”, ”vitsistä” tai ”läpästä”. Yllä olevassa katkelmassa Eero nimesi luettelemanı asiat vain leikiksi. Muutenkin Eeron mukaan läppä oli jotain, mitä voi tehdä koulussa. Koulun ulkopuolella väkivaltilanteet olivat aina jotain sellaista, jossa ollaan tosissaan.

Sonja: No onks teiän mielest väkivalta erilaista koulussa ku koulun ulkopuolella?

Eero: Mmm no jos koulun ulkopuolel sitä ei niinku tehdä edes mut sitten niinku koulus sitä voi tehdä ihan läpäl mut jos se niinku tapahtuu oikeesti koulun ulkopuolel niin sit siin oikeesti niinku satutetaan.

Myös Tuija Huuki on tutkimuksessaan kuvannut, miten leikkitappelut kuuluvat koulun arkipäivään. Hänen tutkimuksessaan oppilaat ovat selittäneet sen olevan poikien tapa selvittää keskinäistä hierarkiaansa. (2003: 45.) Michael J. Boulton korostaa, että vaikka leikkitappelu liittyy keskeisemmin poikien väliseen kanssakäymiseen, se ei ole mitenkään sidottu sukupuoleen. Kaikki pojat eivät tappele leikillään tai muutenkaan ja on myös tyttöjä, jotka tekevät tätä. (1994: 37.) Sekä Boulton että Huuki kirjoittavat, että leikkitappelu on tapa määrittää paikkaa hierarkiassa. Tällä tavoin leikkitappelulla voidaan myös välttää oikeita tappeluita, luomalla mielikuvaa itsestä henkilönä, joka pystyy puolustamaan itseään tosipaikan tullen. Kyse on nimenomaan väkivallan uhan ylläpitämisestä.

Sanna Aaltonen on tutkinut sukupuoleen perustuvan häirinnän määrittelyä rajantekoina. Hän kirjoittaa, että ”rajantekoihin liittyvät tyylitellyt performanssit, ristiriitaiset ja moniselitteiset merkitykset sekä voimakkaat tunteet”. Aivan kuten Aaltosen tutkimuksessa sukupuoleen perustuvan häirinnän kohdalla, myös väkivaltatilanteiden nimeäminen esimerkiksi leikkitappeluksi tai läpäksi mahdollistaa ilmiön moniselitteisyys ja ristiriitaisuus. Myös väkivaltaperformanssit tai rituaalit vaikuttaisivat olevan merkityksellisiä oman position määrittämisen, itsesuojelun, valta-asetelman ylläpitämisen tai horjuttamisen kannalta sekä keinoja osallistua väkivalta-ilmiön määrittelyyn. Aaltosen näkemys häirinnästä pätee mielestäni myös väkivaltaan: rajat ovat liikuteltavia, häivyttäviä, purettavia, uudelleenrakennettavia sekä kontekstisidonnaisia. (2006: 54-55.) Tällä tavoin väkivaltaperformansseilla sekä läpäksi nimetyllä teolla voi olla monia eri tarkoitusperiä, jotka eivät ole yksiselitteisiä tai aina samanlaisena toistuvia. Kyse on siis enemmänkin neuvottelusta liittyen omiin rajoihin, väkivaltaan sekä omaan positioon koulussa. Samalla tullaan kuitenkin tuottaneeksi koulusta tila, jossa tönäisyt ja muut joskus väkivallaksikin tulkittavat teot arkipäiväistyvät ja koskettamisen rajat hämärtyvät.

Isra: Siis kavereit voi tönii niinku ihan silleen et se ei vaan satu niin varmistat et ei sitä sattunu ja sit vaan tönäset ihan niinku hiljaa mut siis ei ketään sellasta esim. jonka sä vaan esim. mä vaan tiän ton nimen mut mä en oikeesti tunne sitä jos mä niinku sitä tönäsen niin sit se voi ottaa siit loukkauksen tai jotain tällasta...loukkauksena.

Teot, kuten tönäisy tai lyöminen, vaikuttivat saavan eri merkityksiä riippuen siitä, mikä oli haastateltavan oma asema sosiaalisessa ympäristössä ja mikä oli teon osapuolten oletettu suhde. Tämä näyttäytyi erityisesti niissä keskusteluissa, joita kävin oppilaiden kanssa siitä, missä kulkivat niin kutsutun läpän rajat, eli milloin jokin teko tehtiin vitsillä ja milloin tosissaan. Osan oppilaista mukaan oli suuri merkitys sillä, kenen kanssa läppää voi tehdä ja kenen ei. Osa kuvaili, miten tönäisy tai lyöminen voi muodostua läheisyyden osoitukseksi, jonka voi tehdä vain kaikkein parhaimpien tai läheisimpien ystävien kesken. Isra kuvaili, miten läpällä haukkuminen jossain tapauksissa lujittaa ystävyyttä.

Isra: No se tavallaan lujittaa sitä kosk niinkun me luotetaan toisiimme et niinkun et se joku ei tarkota sitä oikeesti pahalla ja tälleen niin se on vähän siinä ja siinä.

Tuija Huuki kirjoittaa, kuinka väkivalta ja välittäminen kietoutuvat toisiinsa leikkitappelussa, jossa keskinäistä kiintymystä, tunteita ja välittämistä voidaan lähestyä maskuliinisen kulttuurisen normiston olematta uhattuna (2010b: 11). Havaintojeni mukaan koulussa herkkyyden, haavoittuvuuden tai tunteiden näyttämiselle ei vaikuttanut olevan tilaa kenelläkään mutta keskinäistä kiintymystä osoitettiin paljon juuri niin kutsutuin leikkitappeluin.

Alma: Mut se on yleensä vaan silleen et jos se on paras kaveri niin ehk sit sä tuut sen takaa ja sit sä lyöt sitä silleen päähän silleen ja sit oot silleen ”hei”.

Toisaalta osa oppilaista ei nähnyt juurikaan eroa läpällä tehdyn tai tosissaan tehdyn tönäisyn välillä, vaan tulkitsivat nämä aina väkivallaksi. Vaikuttikin siltä, että esimerkiksi lyöminen tapahtumana, voi symboloida eri asioita riippuen siitä, kuka lyö, ketä lyödään ja kuka tilannetta tulkitsee. Koin, että oppilaan status kouluyhteisössä vaikutti tekojen tulkintaan sekä tulkitsijan että tulkittavan osalta: joskus lyönti liittää oppilaan vielä tiukemmin osaksi yhteisöä, toisinaan se taas työntää yhä ulommas. Se missä väkivallan rajat menevät näyttikin olevan jatkuvien neuvottelujen kohteena.

Monelle oppilaalle oli hyvin selvää, mistä tunnistaa, onko toisenkin mielestä kyse läpistä. Nauraminen tulkittiin oppilaiden keskuudessa poikkeukseksi merkiksi, että tilanne on toisenkin mielestä hauska. Toisen eriävä mielipide voi taas selvitä sillä, jos tämä huutaa tai lyö takaisin. Oppilaat olettivatkin, että kokijalla on mahdollisuus sanoa tekijälle vastaan tai tuoda esiin todelliset ajatuksensa tai tunteensa tilanteesta. Toisaalta jotkut oppilaista kertoivat, että viestintä voi olla myös hienovaraisempaa. Toisen ilmeen tulkitseminen tuli esiin useassa haastattelussa. Monet oppilaat olivat hyvin varmoja, että pystyivät lukemaan toisia ihmisiä ja heidän viestejään ilmeiden perusteella.

Sonja: Miten sä tunnistit sen et se ei ollu enää hauskaa? Sanoks se sen suoraan?

Isra: Ei vaan niinku mä näin sen ilmeest et se ei ollu enää kiva juttu ja sit mä pyysin anteeks ja tälle.

Oppilaiden puheesta ymmärsin, että on hyvin hienovarainen prosessi tunnistaa toisen ihmisen reaktioita ja parhaiten niitä tunnistaa läheisissä ihmisissä. Näin ollen oppilaat rajasivat puheessaan tarkkaan, minkälaista toimintaa saattoi kohdistaa kavereihin ja minkälaista muihin oppilaisiin. Toisaalta oppilaat tunnistivat myös tilanteen, jossa uhrilla ja tekijällä oli läpistä erilainen käsitys.

Bilal: Se on joskus mahdollista et se toinen joka tönäsee nauraa mut se jota tönästiin niinkun ei pidä siitä ja silleen.

Kuten oppilaat myöskään opettajat eivät tuntuneet tietävän missä väkivallan rajat menevät. Kävin erään opettajan kanssa käytäväkeskustelun, jossa hän tunnusti minulle, ettei ymmärrä ollenkaan, milloin väkivaltatilanteisiin pitäisi puuttua ja milloin ei. Koska oppilaat ajattelivat opettajia suojelijoina ja pitivät tärkeänä, että he valvoivat käytäviä, voisi opettajan rooliin kuulua puuttuminen myös silloin, kun ei ole ihan varma. Vaikuttaa nimittäin siltä, ettei ulkopuolelta voi ikinä tietää, onko oikeasti kaikkien osapuolten mielestä kyse läpistä vai ei.

Davel kutsuu Asadia nistiksi. Opettaja sanoo, että niitä uusia ei saa haukkua. Davel sanoo, "ei se tarkoita, että mä en ois sen kaveri, vaikka mä sanon sitä nistiksi". Opettaja vastaa, "mut aina tuollainen ei oo huumoria".

Opettajien ja oppilaiden suhde on virallisesti säädelty ja opettajan velvollisuuksiin kuuluu esimerkiksi konfliktitilanteisiin puuttuminen. Konkreettisia toimintamalleja tai apuvälineitä arkisiin tilanteisiin ei kuitenkaan varsinaisesti ole. Puuttuminen tai puuttumattomuus kuitenkin huomioidaan oppilaiden taholta ja sen perusteella he voivat tehdä päätelmiä siitä, mikä on sallittua ja mikä ei. (Aaltonen 2006: 391-392.)

Aaltosen tutkimuksessa nuoret kertovat, kuinka opettajat pysyttelevät tai heitä pidetään oppilaiden välisten riitojen ulkopuolella. Opettajat eivät aina ole tilanteissa läsnä tai eivät tulkitse tilanteita sellaisiksi, joihin pitäisi puuttua vaan esimerkiksi leikiksi. (2006: 392-393.) Myös Jukka Lehtosen tutkimuksessa opettajat saattoivat jättää puuttumatta esimerkiksi homotteluun, jos oppilas sanoi, ettei hän "tarkoita sillä mitään" (2003: 146).

Aikuisten ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta parantamalla edistetään luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä, jolla voi katsoa olevan monella tapaa ennaltaehkäisevä vaikutus väkivaltatilanteita ajatellen. On tärkeää, että oppilaat otetaan vakavasti, heitä kunnioitetaan, kuunnellaan ja että heillä on mahdollisuus vaikuttaa. (Kiilakoski 2009: 57.) Haastatteluissa oppilaat kertoivat, etteivät opettajat heidän mielestä ymmärrä läpän rajoja. Osa opettajista hyväksyi paljonkin oppilaiden tekemisistä selittäen sen vain läpäksi, kun taas toiset tulkitsivat kaikki fyysisten rajojen rikkomiset väkivallaksi.

Isra: Opettajat ei ymmärrä sitä mut siis kyl me niinkun ite tajutaan kenelle me sanotaan se läpällä koska niinkun sitä ei voi ain sanoo kelle tahansa koska sitä ei koskaan tiedä miten toiset reagoi siihen.

Tomi Kiilakoski kirjoittaa kahdesta vaihtoehtoisesta tavasta reagoida kouluväkivaltaan, katseesta ja kuulemisesta. Katseella hän viittaa kouluun perinteisesti liitettyyn tarkkailuun. Kuulemisella hän puolestaan tarkoittaa koulun aikuisten ja oppilaiden välistä

vuorovaikutusta ja vuorovaikutusyhteyden parantamista. Kiilakosken mukaan tarkkailun lisäämisen kääntöpuolena on esimerkiksi se, että siinä rakennetaan joistain oppilaista tarkkailun alaisia tai epäilyttäviä. Sen lisäksi siinä kaivetaan kuilua aikuisten ja oppilaiden välille, koska tarkkailu rakentuu yksisuuntaiseksi ja hierarkkiseksi toiminnaksi, jossa aikuiset valvovat oppilaita. (2009: 56.) Havaintojeni mukaan osa opettajista haki aktiivisesti tapoja ymmärtää oppilaita ja neuvotella väkivallan rajoista. Vaikka usein opettajat ohittivat vastaavia ”kuristustilanteita” puuttumatta niihin, kerran kuulin opettajan ottavan kontaktia oppilaisiin tällaisessa tilanteessa.

Artan ottaa Yasinin kuristusotteeseen. Ope tulee kertomaan, että oli ennen koulussa, jossa kuristusote oli aina poliisiasia, kun kuristaja ei voi tietää saako kuristettava oikeasti henkeä vai ei.

Oman tulkintani mukaan tässä oli kyse yrityksestä kuunnella tai kuulla, rakentaa vuorovaikutusta. Tällaiset keskustelevat lähestymistavat olivat opettajien puolelta harvinaisempia. Usein opettajat ohittivat vastaavat tilanteet tai tulivat tilanteeseen aggressiivisesti, mikä ei mielestäni edesauttanut vuorovaikutuksen syntymistä.

Eero: Jotkut ottaa sen ihan niinku rennosti et ne tajuu et se on läppä mut jotkut sitte varsinki ala-asteella mun opettaja ni se aina se katto meit välitunnilla ikkunasta ku me siel tehtiin jotain leikkitappelua ni sit se otti sen tosi vakavasti aina.

Sonja: No mitä mieltä sä olit siitä et se otti sen silleen?

Eero: No se on vähän ärsyttävää kun se stalkkaa meit sieltä ikkunasta kattoo välitunnilla mitä me tehdään sit me ei otettu sitä ollenkaan edes tosissaan silleen ja sit se tekee siitä tosi ison jutun ottaa jonkun rehtorin sinne ja.

Eeron kertomus toimii mielestäni hyvänä esimerkkinä Kiilakosken kuvaamasta katseesta. Opettaja tarkkaili tilannetta etäältä ja teki ratkaisunsa ennen kuin on kuullut oppilaita ollenkaan.

Sekä oppilaiden ja opettajien väliset suhteet että oppilaiden keskinäiset suhteet vaikuttavat

koulunkäyntiin merkittäväällä tavalla. Ne myös vaikuttavat siihen, miten väkivallan rajoja on mahdollista määrittää, millaista väkivaltaa tulee koulussa kohdanneeksi ja miten siihen on mahdollista reagoida. Seuraavaksi käsittelen tarkemmin erilaisia positioita, joihin väkivalta mielestäni kietoutuu eri tavoin. Aluksi hahmottelen toiminnan mahdollisuuksia erilaisista sukupuolitetuista positioista.

Mä oon nähny vaan tytöt jotka tekee - sukupuolittuneita tulkintoja

Rakenteet, jotka ylläpitävät sukupuolijärjestelmää, myös tuottavat ja ylläpitävät väkivaltaa. Mahdollisuudet toimimiseen koulun hierarkioissa ovatkin kietoutuneet osaksi sitä, millainen feminiininen tai maskuliininen toiminta on kenellekin sallittua. (ks. Huuki 2010a: 31.) Tähän kytkeytyvät myös muut eronteot. Koulun yksilökeskeisyys saattaa johdatella ajattelemaan, että oppilaiden väliset erot olisivat yksilöiden välisiä, vaikka usein kyse on sosiaalisista ja kulttuurisista eroista (Gordon & Lahelma 2002d: 74).

Koulussa oppilaat jaotellaan kahteen sukupuolikategoriaan siitä huolimatta, että kaikki eivät näihin kategorioihin mahdu. On tyttöjen ja poikien liikuntaa, puhutaan tytöistä tai pojista. Minäkin luokittelin luokan oppilaat kahteen kategoriaan nopeasti ja huomaamattomasti. Viittasin myös haastattelutilanteissa tyttöihin ja poikiin ryhminä. Myös väkivaltaa ilmiönä tulkitaan sukupuolittuneesti.

Vaikka havainnointini perusteella ei ollut mitään näkyvää syytä, mikseivät tutkimani luokan oletetut tytöt ja pojat olisi olleet keskenään kavereita, haastattelupuheessa oppilaat itse osallistuivat sukupuolierojen rakentamiseen. Oppilaiden puheessa luokan keskenään hyvin erilaisia poikia ja tyttöjä käsiteltiin usein yhtenä yksikkönä ja heidän toimiaan tulkittiin aina sen kategorian mukaisesti, mihin heidät oli sijoitettu. Tyttöjen ja poikien keskinäisestä vuorovaikutuksesta tekemäni havainnot ovatkin ristiriidassa sen kanssa, mitä oppilaat puhuivat haastattelussa. Havaintojeni mukaan tyttöjen ja poikien välillä oli paljonkin vuorovaikutusta, mutta haastattelupuheessa tytöt ja pojat tuotettiin kahdeksi eri leiriksi, jotka eivät juurikaan ole vuorovaikutuksessa keskenään.

Hani: Se oli ehkä eka ihminen jota mä tunsin niinku luokan tytöist. Mä olin tällee et jes, joku tuli mun luokalta. Mä tunnen. Koska mä olin vähän tällee ”kukaan ei oo mun luokalla” ja sit tääl on vaan jotkut jätkät jota mä tunnen ni mitä mä sanon noille jätkille. Mä olin tällee et en mä voi puhuu Bilalille koska se on kyl ollu mun luokal mut en mä nyt, en mä nyt puhu sille.

Samaan aikaan sekä pojat että tytöt, puhuivat tytöistä joukkona ihmisiä, jotka eivät tule toimeen keskenään. Pojilla taas ei nähty olevan mitään keskinäisiä ongelmia. Tämä on suuresti ristiriidassa tekemieni havaintojen kanssa. Lukuun ottamatta muutaman tytön keskinäisiä riitoja, luokan tytöt toimivat pääosin asiallisesti ja kunnioittavasti sekä toisia tyttöjä että poikia kohtaan. Pojat taas kohtelivat varsinkin tiettyjä poikia hyvinkin huonosti. Omien havaintojeni mukaan tiettyjen poikien huono käytös tiettyjä toisia poikia kohtaan oli jatkuvaa ja johdonmukaista. Tästä huolimatta sekä pojat että tytöt sanoivat, että pojat tulevat toimeen keskenään mutta tytöt eivät. Oppilaiden puheissa oli suuria eroja siinä, miten samaa toimintaa tulkittiin riippuen siitä, minkä sukupuolen edustajaksi toiminnan tekijä oli tulkittu.

Hani: Muijat. Tytöt. (naurahtaen) Ei pojat tee tollasii. En mä oo nähny poikien tekevän tollasta. Tytöt vaan. Tytöt. Ainoastaan mä oon nähny vaan tytöt jotka tekee. Mä en oo ikin nähny pojan tota tekevän.

Samaa ovat kirjoittaneet Tuula Gordon ja Elina Lahelma. Heidän mukaansa ajatus tyttöjen ja naisten eripuraisuudesta vaikuttaa siihen, miten tyttöjen keskinäistä vuorovaikutusta tulkitaan. Koska riitelyn ei ajatella kuuluvan tyttöjen vuorovaikutukseen, siihen myös puututaan helpommin. Poikien vuorovaikutuksessa väkivaltaistakin välienselvittelyä pidetään niin luonteenomaisena, ettei siihen kiinnitetä mitään huomiota. (2002c: 45-46.) Monessa haastattelussa oppilaat liittivät väkivallan osaksi poikien toimintaa ja kuitenkin pitivät poikien tekoja leikkimielisinä tai ei vakavina. Tyttöjen toiminta puolestaan oli huolestuttavaa ja aiheutti pahennusta myös niissä tytöissä, jotka siitä kertoivat. Hani kertoi haastattelussa esimerkiksi ”piilovittuilusta” ja ”selkään puukottamisesta”. Hänen

mukaansa poikien keskinäinen väkivalta oli vain pelleilyä, joka oli kaikkien mielestä hauskaa, mutta tyttöjen toiminta satutti oikeasti.

Hani: Esimerkiksi pojat... Kyl ne ei satuta toisiaan. Ne ei tiedä et ne satuttaa toisten tuntei. Mut sit tytöt. En mä osaa selittää. Me piilovittuillaan toisiamme. Mut sit jätkät pelleilee. Ja ne tekee vitsillä. Siis kaikil tytöil on enemmän draamaa ja ne tykkää enemmän draamast kun jätkät. Esimerkiksi jos sä oot poikien kaa niin sul on hauskaa mut sit jos sä oot tyttöjen kaa niin sit se on vaan selkään puukottaminen. Puukottaminen, puukottaminen ja piilovittuilu, haukkuminen ja kaikkii tollast.

Vaikka virallisesti koulussa ajateltaisiin sukupuolen olevan merkityksetön, koulun käytännöissä rakennetaan aktiivisesti sukupuolieroa (Kiilakoski 2012: 22). On oppiaineita, jotka on jaettu sukupuolen mukaan joko eksplisiittisesti kuten liikunta tai implisiittisesti kuten tekninen työ ja tekstiilityö. Opettajat puhuttelevat oppilaita sukupuolen mukaan ryhminä. Vessat on jaettu tyttöjen ja poikien vessoihin. Tutkimusten mukaan myös oppilaat pitävät tiukasti yllä sukupuolijakoa. Sukupuolijaon ylittäviä kiusataan herkästi. Vallitseva homo-hetero-dikotomia kietoutuu myös sukupuolen järjestyksiin ja sillä arvotetaan erityisesti maskuliinisuutta siten, että voiman tai vallan puute, kieltäytyminen miesten välisestä kilpailusta, läheisyyden tarve tai oman heikkouden myöntäminen johtaa homoksi leimaamiseen. Tässä homous tullaan typistäneeksi miehen feminiinisyydeksi, ja sillä tavoin kuvio kietoutuu myös seksismiin. Kaikki mikä on naismaista tai feminiinistä on automaattisesti vähempiarvoista ja ei tavoiteltavaa. (Jokinen 2000: 225-227.)

Laylan ja Farahn yhteishaastattelussa, Layla viittasi olettamaansa homoon sanomalla, että tämä ”hengaa aina tyttöjen kaa”. Kyseisen henkilön sukupuoli ei tule yksiselitteisesti esiin keskustelussa, mutta oletin henkilön pojaksi, sillä tyttöjen kanssa hengailu ei ollut poikkeuksellista koulun tytöille. Keskustelu jatkui niin, että Farah kysyi tarkoittiko Layla Lassia. Layla sanoi, että Lassi ei ole homo mutta ei vahvistanut, ketä sitten tarkoitti. Vaikka tämän keskustelun perusteella poikien ja tyttöjen keskinäinen kaveruus tai yhdessä viihtyminen johti ainakin poikien kohdalla homo-oletukseen, suurin osa haastateltavista vakuutti heidän luokkalaistensa olevan ystäviä keskenään sukupuolesta riippumatta. Silti

suurin osa ajatteli, ettei heidän luokallaan ollut yhtään homoa. Sukupuolirajat ylittävät kaverisuhteet johtivat siis epäilyyn homoseksuaalisuudesta vain joidenkin oppilaiden kohdalla muttei kaikkien.

Heteroseksuaalisen maskuliinisuuden oikeanlaiseen esittämiseen ei kuulu toisista välittäminen. Kavereista huolehtimisen ja kavereiden puolustamisen esteenä on aina läsnä oleva valtakamppailu. (Huuki 2010b: 4-5, 7.) Kiusaamiseen tai tappeluihin puuttuminen herätti haastateltavissa ristiriitaisia ajatuksia. Se kertoi mielestäni vaikeudesta tunnistaa sallitun välittämisen rajoja. Vaikka rajat vaikuttivat olevan oppilaidenkin silmissä häilyviä, silti rajojen rikkomisen rangaistus oli vakava. Vääränlainen puuttuminen saattoi laskea oppilaan statusta oppilasyhteisössä. Vastakkain asettuivat siis toisista välittäminen ja huoli omasta asemasta yhteisössä. Välittämisen ja maskuliinisuuden välillä vallitsee jännite, jonka seurauksena on jatkuvasti tasapainoitava sen kanssa, tukeeko välittäminen omaa maskuliinisuutta vai toimiiko se sitä vastaan. Epävarmuus syntyykin siitä, että oikeanlainen maskuliinisuuden toistaminen on jatkuvassa muutostilassa ja siitä käydään neuvotteluja. (Huuki 2010b: 11, 13.) Haastattelussa esimerkiksi Bilal kertoi auttavansa, jos näkee väkivaltaa koulussa.

Sonja: No mitä te teette jos te näätte sitä väkivaltaa?

Bilal: No kyl mä joskus yritän niinkun auttaa mut ei mä jos mä en voi asialle mitään niin ei niin mä vaan sanon "lopettakaa" mut en mä käy käsiks niihin.

Kuitenkin esimerkiksi Layla kertoi, että Bilal ja Davel olivat olleet läsnä tilanteessa, jossa häntä kiusattiin koulupäivän jälkeen. Layla kiirehti vakuuttamaan, että he eivät kuitenkaan osallistuneet kiusaamiseen, mutta ei kertonut myöskään, että he olisivat puuttuneet siihen.

Sonja: Niin just. Oliko siin muita poikia kuin Ridwaan?

Layla: Öö no sit sinne tuli Davel ja Bilal ne tuli vaan kattoo ne ei tehny mitään.

Oppilaiden kertoman mukaan oli tärkeää, oliko kyse kahden tasaväkisen tappelusta, vai oliko toinen syystä tai toisesta heikommassa asemassa. Heikomman auttaminen oli

keskeinen arvo suurimmalle osalle oppilaista. Tällä voi olla tekemistä maskuliinisuuden rakentamisen kanssa, johon voi kuulua kunniakkaaksikin tulkittua voimankäyttöä, joka liittyy turvaamiseen yleensä.

Davel: Siis jos on silleen et on jostain tullu riitaa ja ne on molemmat saman ikäsii ja saman kokosii ja tälleen ja on tullu riitaa ja molemmat haluu tapella niin mä en tee mitään. Mut jos on silleen et toinen on vanhempi tai vahvempi kun toinen niin sit sillon mä meen väliin.

Väkivaltaan puuttumiseen vaikutti oma asema koulussa sekä positio suhteessa väkivallan tekijöihin tai mahdolliseen uhriin. Heikompa puolustettiin, mutta heikompana ei kannattanut mennä väliin.

Sonja: Puutuk sä vaik ikinä niihin tilanteisiin?

Alma: Öö jos mä tunnen niin mä aina puutun. Mut jos se ois joku mun luokkalainen joku Henna tai Selma jotka ois nyt tappelussa kyl mä oisin sit tullut siihen et "hei lopettakaa" ja tälleen. Mut jos se on jotain ysiläisii tai jotain kasilaisii joita mä en tunne niin en mä sillon yleensä puutu.

Puuttumisen ja puolustautumisen tarve ja mahdollisuudet siihen riippuivat näkemykseni mukaan oppilaan statuksesta sekä tilasta toimia koulussa. Tilaan ja statukseen vaikuttivat voimakkaasti erilaiset eronteot ja niihin liittyvät hierarkiat. Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten väkivalta kietoutuu sukupuolen rakentamiseen aineistossani.

Poika älä pelleile mun kanssa - sukupuolen kietoutuminen väkivaltaan

Erityisesti maskuliinisuuden rakentamiselle väkivalta on keskeistä. Pojaksi nimetyn on lähes mahdoton astua väkivallan ulkopuolelle. Väkivalta on osa jokaisen pojan elämää jollain tavalla. Mikäli he eivät ole aktiivisia toimijoita tai toiminnan kannattajia, täytyy heidän olla sen vastustajia. Neutraali positio suhteessa väkivaltaan vaikuttaisi olevan erityisesti pojiksi nimetyille oppilaille mahdotonta. Väkivallan kautta määritellään asemaa sosiaalisessa

yhteisössä ja se määrittää paikan poikien välisessä hierarkiassa. (Manninen 2010b: 22 & Tolonen 2002: 98 & 106–107.) Samalla väkivalta on poikien keskinäisenä toimintana niin normaalia, että siihen ei kiinnitetä mitään huomiota.

Isra: Mut siis sit ku oikeesti jätkät tekee jotain leikkitappeluun niin ei kukaan niinku kiinnitä siihen paljon huomioo mut sit ku muijat tekee jotain tappeluun niin sit siit tulee yleensä sellanen fiillis et joo toi oikeesti aikoo lyödä sitä. Ja niinku et mitäköhän se aikoo tehdä sille tai jotain tällasta.

Kuten Arto Jokinen kirjoittaa, miesten keskinäistä väkivaltaa pidetään kulttuurissamme luonnollisena osana mieheksi kasvamista ja miehenä olemista. Jo pienten lasten kohdalla poikien keskinäisiä tappeluja vähätellään, sillä niitä pidetään olemuksellisenä osana poikuutta. Samalla kun väkivaltaa suvaitaan, sitä myös tuetaan. On kunniakasta tehdä väkivaltaa, jos puolustaa maataan tai yhteiskuntarauhaa. Miehet kasvavat ajattelemaan toiset miehet kilpailijoina tai väkivaltaisina vastustajina. Miehet sosiaalistuvat väkivaltaan sen tekijöinä, mutta myös kokijoina ja todistajina. Miehet oppivat samalla, miten saavat tahtonsa läpi voimaa ja valtaa hyödyntäen. Väkivaltainen vallankäyttö näkyy myös yhteiskunnassa alistamisena ja sortona. Miesten keskinäisiä hierarkioita järjestetään väkivallan lisäksi autoritaarisena vallankäyttönä ja hierarkkisina rakenteina. (Jokinen 2000: 18-19, 29-30 ja 34 & Tolonen 2002: 98.) Sari Manninen kirjoittaa, että maskuliinisuuksia rakennetaan usein nimenomaan pelkovoimalla (2010b: 34).

Havaintojeni mukaan koulun sosiaalisissa järjestyksissä sulavimmin toimiakseen ei riitä, että täyttää tietyt normit ja tulee hyvin toimeen oppilaiden kanssa. On osattava myös toimia opettajien ja muiden koulun yhteisön muodostavien ihmisten kanssa. Siksi esimerkiksi luokan suosituin oppilas ei välttämättä ole niin tiivis osa kouluyhteisöä kuin voisi kuvitella. Hänellä saattaa esimerkiksi olla suosiota tavoittellessaan tarve tehdä jotain, joka asettaa hänet ongelmiin opettajien tai henkilökunnan kanssa. Sari Manninen kirjoittaa, että vaikka ”koviksella” saattaa olla valtaa koulussa, hänen maskuliinisuutensa ei välttämättä ole sitä tavoitelluuta (2010b: 23). Myös Tuija Huuki kirjoittaa, että kavereiden silmissä jokin sellainen asia voi nostaa statusta, joka samalla laskee statusta

opettajien tai virallisen koulun taholta (2010b: 11). Nämäkään paikat eivät toki ole pysyviä ja niistä käydään myös jatkuvia neuvotteluja.

On kuitenkin huomattava, että vaikka ”kovismaskuliinisuudella” ei välttämättä saavuta korkeampaa statusta kuin rajatun piirin keskuudessa, sen saavuttamiseen tähtäävä piilossa oleva tai näkyvä väkivalta kuitenkin tuottaa epätasa-arvoa kouluyhteisöön ja siitä voi olla konkreettista haittaa monelle marginaalissa olevalle oppilaalle (Manninen 2010b: 33-34). Tällä tavoin se ei ole mitenkään harmitonta tai viatonta.

Erityisesti pojat elävät koulussa jatkuvassa homofobisessa ja heteroseksistisessä seurannassa. Heidän on varottava tekemästä tai sanomasta asioita, jotka voitaisiin tulkita feminiiniseksi. Väkivallalla kontrolloidaan näitä rajoja. Sillä myös määritetään ne positiot, joissa sekä tytöt että pojat voivat koulussa toimia ja mikä on heidän asemansa koulun hierarkkisissa järjestyksissä. (Huuki 2010b: 4.) Havaintojeni mukaan myös opettajat osallistuivat aktiivisesti oikean maskuliinisuuden kontrollointiin koulussa. Erityisesti miesopettajat käyttivät poikien kurissa pitämiseen vihjailua liiallisesta feminiinisyydestä tai maskuliinisuuden mittareista, joissa miesopettajat aikuisina miehinä olivat aina poikien yläpuolella.

Tavoitelluin maskuliinisuus vaikutti olevan kouluyhteisössä tietyillä miesopettajilla. He myös rakensivat aktiivisesti maskuliinisuutta väkivallan kautta, uhkailemalla väkivallalla suoraan tai epäsuorasti sekä väkivaltaisina vertauskuvin. Kiinnitin huomiota, että Davel yritti rakentaa itsestään kuvaa aikuisena miehenä suhteessa luokan muihin poikiin. Hän puhutteli toisia luokan poikaoppilaita ”poikina”. Tulkitsin tämän suhteessa ”mieheyteen”, jota Davel pyrki perforoimaan. Hän käytti resurssinaan myös suoraa väkivallalla uhkaamista.

Davel: Poika älä pelleile mun kanssa, jos et halua saada puukosta.

Teknisen työn tunnilla Davel performoi mieheyttä auttamalla Yasinia koneen käsittelyssä ja toteamalla, että Yasinilla ei riitä voimat. Opettaja tuki tätä toteamalla, että koneen käsittelyyn tarvitaan lihasvoimaa, jota Davel näytti performanssillaan häneltä löytyvän.

Davel seisoo Yasinin vieressä ja sanoo ”sul ei riitä voimii”. Opettaja kommentoi: ”siihen tarvii vähän habaa et saa pyöritettyä”. Davel suorittaa näytösmäisesti pyöryksen.

Myös heteroseksismi ja seksuaalinen ahdistelu kuuluivat maskuliinisuuden rakentamiseen sekä opettajilla että oppilailla. Vaikka tytöt eivät osallistuisi maskuliinisuuksien rakentamiseen liittyvään valtapeliin, joutuvat he silti osaksi tätä valtapeliä (ks. Manninen 2010b: 34). Ensimmäisenä päivänä erään oppitunnin aikana miesopettaja iski minulle silmää. Käytävillä havaitsin poikien huutelevan tyttöoppilaiden perään asioita kuten ”ota paita pois” tai ”eiks oo totta et sä annat tänään”. Tekojen performatiivisesta luonteesta kertoi mielestäni se, ettei näitä asioita sanottu kahden kesken vaan kaikkien kuullen ja kovaan ääneen.

Tyttöjen kiusaaminen koulussa liittyy usein seksuaalisuuteen tai sukupuoleen (Gordon & Lahelma 2002b: 20). Usein tytöt eivät osaa ottaa esiin, mikäli jokin käytös on heistä epämiellyttävää. Sukupuoleen perustuvaksi häirinnäksi luokitellaan usein vain äärimmäiset tapaukset ja muu häirintä lasketaan poikien luonnolliseen käyttäytymiseen. (Gordon & Lahelma 2002c: 50–51.) Ilmeisesti tytöt eivät saa tukea kiusaamiseen myöskään opettajilta. Tuula Gordonin ja Elina Lahelman haastattelema opettaja toteaa kiusaamisen kasvattavan tytöistä ”vahvoja suomalaisia naisia” (Gordon & Lahelma 2002b: 20). Tyttöjen tehtäväksi siis jää opetella elämään kiusaamisen kanssa.

Myös Davel pyrki vahvistamaan positiotaan ja rakentamaan tietynlaista maskuliinisuuttaan heteroseksistisillä kommentteilla. Ehkä juuri tarkkailijapositioni tuoman valta-asetelman takia, Davel kohdisti näitä kommentteja havainnointijakson aikana myös minuun. Aiemmin kuvailemieni valokuvaus- ja pussauskoppiepisodien lisäksi, hän kutsui minua ensimmäisistä

havainnointipäivistä alkaen ”vaimoksi” tai ”mun vaimoksi”. Hän reagoi nopeasti myös kaikkiin tarjoutuneisiin tilaisuuksiin sunnatta jokin heteroseksistinen vihjaus minua kohti.

Opettaja sanoo Bilalille, että jos tämä ei ole hiljaa, joutuu rangaistuksena istumaan minun viereeni. Davel kommentoi, että ”mielelläni menisin”.

Keskustelin pussauskoppiepisodin varjolla haastatteluissa sekä Davelin että myös muiden oppilaiden kanssa Davelin tavasta laukoa heteroseksistisiä kommentteja. Moni toi esiin, että Davelin syy ottaa minut silmätikuksi johtuu siitä, että olen ”uusi”. Myös Davel itse sanoi tätä. Kun kysyin, puhuiko Davel samalla tavalla muuten oppilaille tai tytöille, moni vastasi, että Davel puhui samalla tavoin joillekin tytöille. Davel itse kielsi tämän jyrkästi.

Sukupuoli kietoutuu muihin erontekoihin ja myös siten monimutkaistaa sukupuolen perusteella tehtävää jyrkkää kahtiajakoa. Toisiaan risteävillä eronteilla on yhteisvaikutuksia, jotka vaikuttavat siihen, millä tavalla yksittäinen eronteko vaikuttaa esimerkiksi yksilön toimijuuteen. On huomioitava, että ihmisten välisten erontekojen kirjo on suurempi, kuin mitä tässä tutkimuksessa käsittelen. Käsittelen niitä erontekoja, jotka olivat aineistossani eksplisiittisesti esillä. Vaikka tiedostan, että on ongelmallista käsitellä erontekoja toisistaan erillisinä, valitsen tässä tutkimuksessa tehdä juuri niin, koska koen, että se on aineistoni kannalta perusteltua. Seuraavassa kappaleessa tarkastelen näkyvien toiseuttavien merkkien vaikutusta toimijuuteen koulussa.

Joitakin saatetaan ehkä hiukan haukkua ja syrjiä - toiseus ja toimijuus

Koreografi Sonya Lindfors kuvailee väkivallan ja toiseuden yhteyttä Yleisradiolle antamassaan haastattelussa: ”En voi valita tavallisuutta. Toiseutus on väkivaltainen kokemus, joka on jatkuvasti läsnä elämässäni. Kun astun ovesta ulos, en koskaan tiedä, mitä tulee vastaan.” (Aromaa 2016.) Väkivallattoman koulun pitäisi olla turvallinen tila kaikille. Siellä ei missään positiossa tarvitsisi pelätä tai varautua väkivaltaan. Se olisi rakennettu toisille, toisten näkökulmasta, niin että normaali ei olisi oletuksena, vaan jossa toisten ääni pääsisi kuuluviin ja jossa olisi roolimalleja toisille. (Kumashiro 2002, 34.)

Käsittelen tässä kappaleessa toiseutta, joka perustuu havaittaviin, ulkoisiin merkkeihin, kuten ulkonäköön, pukeutumiseen ja kielitaitoon. Tutkimuskoulussani moni oppilas poikkesi ulkonäöltään valtaväestöstä tai puhui äidinkielenään jotain muuta kieltä kuin suomea. Kielitaidon kannalta merkittävä rajanveto näkemykseni mukaan oli, osallistuiko oppilas suomi äidinkielenä vai suomi toisena kielenä (S2) -opetukseen. Näiden kahden hierarkkisesta erosta käytiin keskusteluja ainoastaan S2-tunneilla. Tunnilla käydyssä keskustelussa, opettajaa harmitti, että suomi äidinkielenä ja suomi toisena kielenä asettuivat hierarkkiseen järjestykseen oppilaiden puheissa. Ensin hän kommentoi: "Miks sä haluat sinne äikkään? Meinaatko sä et sun status nousee?" Myöhemmin opettaja vielä palasi asiaan ja totesi: "Mut ei se mee niin et se on sit pääsemistä. Mä en haluu ajatella et se on pääsemistä." Kuitenkin koulun käytännöissä näiden kahden suomen kielen opetusryhmän erona pidetään kielitaitoa ja ryhmien välillä tapahtuukin liikettä sen perusteella kuinka hyvä tai huono kielitaito oppilaalla on. Ei ole siis yllättävää, että oppilaat pitivät siirtymistä pois S2 -ryhmästä statuksen nousuna. Huomionarvoista on, että vastaavia keskusteluja ei ollut tarve käydä äidinkielen ryhmässä. Suomen kielen heikompi osaaminen merkitsi siis oppilaan toiseksi. Koska koulussa oli myös oppilaita, joiden oli vaikea pärjätä koulussa heikon suomenkielentaitonsa johdosta, koen kielitaidon tässä yhteydessä merkittävänä toimijuutta rajoittavana tekijänä.

Muita koulussa havaitsemiani näkyviä erontekoja olivat ihonväri, uskonto ja vanhempien syntyperä. Vaikka uskonnollisuus ei sinänsä tarvitse olla ulospäin näkyvä asia, koulussa uskontokunta tai uskonnollinen vakaumus merkitään osallistumalla tietyn uskonnon tai elämäntietämystiedon opetukseen. Vaikka lain mukaan uskontoon tai elämäntietämystietoon osallistumisessa on myös liikkumavaraa, jokaisen on silti valittava jokin katsomuksellisen opetuksen muoto. (Perusopetuslaki, luku 4, 13 §.) Uskonnollisista merkeistä huivi oli koulussa eniten näkyvillä. Osa islamin opetukseen osallistuvista käytti huivia, osa ei. Kaikki huivia käyttävät eivät osallistuneet islamin opetukseen. Joka tapauksessa tulkitsin, että tutkimuskoulussani huivia käyttävät olivat islamin uskoisia, jolloin huivi toimi merkinä tiettyyn uskontokuntaan kuulumisesta. Palaan myöhemmin tässä luvussa siihen, miten islaminuskoisten toimijuutta rajoitettiin koulussa.

Sonja: Joo. Voiks opettajakin olla väkivaltainen?

Farah: Joo jos se on rasisti (naurahtaa).

Rasismi tuli puheeksi muutamassa haastattelussa oppilaan omasta aloitteesta. Kaikissa tapauksissa rasismista puhuttiin väkivaltana. Niko tuo esiin haastattelussa, että nimenomaan ihonvärin takia koulussa saatetaan haukkua tai syrjiä.

Niko: Ja sitten ää esim. joitakin saatetaan ehkä hiukan haukkua ja syrjiä sen ihonvärin takia.

Rasismi kytkeytyy väkivaltaan monin eri tavoin. Lähestyn seuraavaksi rakenteellista ja arkipäiväistä rasismia siitä näkökulmasta, miten ne toiseuttamisen kautta rajoittavat joidenkin toimijuutta koulussa. Rakenteellisella rasismilla tarkoitetaan sitä, miten erilaiset rakenteet, yhteiskunnalliset käytännöt ja lainsäädäntö asettavat rodullistettuja ihmisiä eri asemiin. Arkipäivän rasismiksi kutsun esimerkiksi nimittelyä, loukkaavia eleitä, ilmeitä ja katseita, välttelemistä, syrjintää ja fyysistä väkivaltaa. (ks. Puuronen 2011: 658-61.)

Rasismia koulussa on tutkittu jonkin verran, mutta siitä huolimatta koulujen valmius puuttua siellä esiintyvään rasismiin tai edes tunnistaa sitä on heikkoa. Tämä voi johtua esimerkiksi opettajien ja oppilaiden hyvin erilaisesta kokemusmaailmasta liittyen rasismien kohtaamiseen koulussa. (Rastas 2007: 115-118.) Tutkimuskoulussani suurin osa opettajista kuului niin kutsuttuun valtaväestöön. Tietääkseni kaikki opettajat, jotka eivät kuuluneet valtaväestöön, pitivät koululla vain muutamia tunteja, yleensä koulupäivän reunamilla eivätkä olleet koulussa läsnä joka päivä. Siitä huolimatta, että koulun oppilaista noin puolet ei kuulunut valtaväestöön, oli koulun virallisissa käytännöissä sisäänkirjoitettuna rasistisia käytäntöjä. Esimerkiksi siirtomaahistoriaa opetettiin eurooppalaisesta näkökulmasta, jossa Euroopan valtiot ”omistivat” siirtomaita.

Rasismi pitää sisällään ajatuksen ylivermaisesta länsimaisesta kulttuurista, jota pitää suojella ulkopuolisilta vaikutteilta. Samalla tullaan jakaneeksi ihmisiä ”meihin” ja ”heihin”

(Honkasalo 2001: 34.) ”Suomalainen”-nimitystä käytettiin koulussa yleisesti valtaväestöön kuuluvasta henkilöstä. Havaintojeni mukaan, kaikki oppilaat käyttivät valtaväestöön kuuluvista oppilaista sanaa ”suomalainen” erottamaan heidät vähemmistöryhmiin kuuluvista.

Välitunnilla pelataan poikien liikunnanopettajan järjestämän futsal-turnauksen yksi peli. Kaksi etnisesti valkoista oppilasta katsoo peliä. Toinen heistä toteaa, että tämä on ensimmäinen peli, jossa on ”enemmän kuin kaksi suomalaista”.

Sanna Aaltonen kuvailee, miten hänen tutkimuksessaan suomalaisuuden vastapariksi nimettiin ”ulkomaalaisuus” (ks. 2006: 340-343). Honkasalon tutkimat nuoret eivät kokeneet ristiriitaa identiteetissään kahden kulttuurin välissä. Myös hänen tutkimansa nuoret kokivat identifioituvansa oman synnyinmaansa tai vanhempiensa synnyinmaan kulttuuriin, vaikka siellä käydessään heidät tulkittaisiinkin ulkomaalaisiksi tai suomalaisiksi. (2001: 62-63.) Myös tutkimuskouluni oppilaille kulttuurien välissä eläminen vaikutti päällisin puolin ongelmattomalta.

Jutustelen Laylan ja Hanin kanssa kesästä. Layla kertoo, että matkustaa vanhempien entiseen kotimaahan kesällä. Hän puhuu itsestään sen maalaisena. Kysyn eikö hän pidä itseään suomalaisena? Hän sanoo, että ei. Sitten hän jatkaa ja kertoo tarinoita, joissa on tullut myös luetuksi turistiksi vanhempien entisessä kotimaassa.

Havainnointimuistiinpanoissani on paljon merkintöjä siitä, miten oppilaat tekevät puheessaan taustaan, ihonväriin tai etnisyyteen perustuvaa ryhmiin jakamista.

Yläkerta on virolaisten valloittama ja alakerta on meidän sekarotuisten.

Virolaiset ja venäläiset mainittiin usein erikseen valtaväestön ulkopuolisista ryhmistä. Muista valtaväestön ulkopuolisista oppilaista kuulin käytävillä käytettävän nimitystä ”pakis” tai ”pakolainen”. Alma kertoi haastattelussa sanan käytöstä koulussa. Alman

mukaan ”pakis” nimitystä käytetään, vaikka oppilas ja tämän vanhemmat olisivat syntyneet Suomessa eikä varsinaista pakolaisstatusta olisi ollut kellään perheessä tai suvussa. Hän viittaa puheenvuorossaan valtaväestön edustajiin ”suomalaisina”.

Alma: Pakis tarkoittaa kaikkia jotka öö ei oo suomalaisii

Sonja: Ok. Tarkottaak se sitä et on vaik vanhemmat jotka on syntyny jossain muus maassa?

Alma: Joo. Vaikka ne ois syntyny Suomessa niin silti sitä sanotaan pakikseks. Paitsi virolaiset ja venäläiset.

Tulkitsin, että ”pakis” oli yhteisöllisyydestä kertova nimitys, joka oli ryhmän jäsenten itsensä nimeämä. ”Pakikset” olivat Alman puheessa toisilleen lojaali porukka, joka halusi erottua selvästi muista ryhmistä. ”Se on vähän niinku oma porukka.” Ryhmän sisällä olevia myös kohdeltiin Alman mukaan eri tavalla kuin ryhmän ulkopuolella olevia. Esimerkiksi kun kysyin, voisiko Davel puhua hänelle samalla tavalla kuin olin kuullut Davelin puhuvan joillekin muille koulun tytöille, Alma vastasi, ettei Davel puhuisi sillä tavoin toiselle ”pakolaiselle”.

Alma: Ei. Yleensä se ei sano öö meist se sanoo vaan suomalaisille ei meille pakolaisille.

Vaikka tulkitsin, että Alma koki aidosti ylpeyttä kuuluessaan ”pakiksiin”, kertoi mielestäni ryhmän olemassaolon tarve valtaväestön ulkopuolisten toisten liikkumatilasta koulussa. Kun kysyin Almalta, voisiko joku ryhmän ulkopuolinen käyttää nimitystä, hän sanoi, että nimitys oli niin tavallinen, ettei siinä olisi hänen mukaansa mitään ongelmaa. Hän lopetti puheenvuoronsa sanomalla, että ”kaikki on tottunu siihen”. Väitän, että Alman kuvaama ”tottumus” kertoo myös sekä koulussa että yhteiskunnassa läsnä olevista ennakoluuloista ja rasmin arkipäiväisyydestä koulussa.

Samoin kuin Sanna Aaltosen tutkimuksessa sukupuoleen perustuvasta häirinnästä myös omassa tutkimuksessani väkivalta sidottiin joissain tilanteissa tietyille ryhmille kuuluvaksi,

erityisesti kun kyse oli valtaväestöstä poikkeavasta ryhmästä (2006: 341). Tällaisia nimeämisiä tehtiin etenkin uskonnon kohdalla. Muslimeista ryhmänä tehtiin havaintojeni perusteella sekä haastattelupuheessa erityisen paljon yleistyksiä, ja väkivalta ja islam liitettiin niissä toisiinsa. Ensimmäisenä päivänä, ennen esittäytymistäni luokalle, seurasin keskustelua opettajanhuoneessa.

Kun kerron tutkimukseni aiheen opettajien kahvipöydässä, keskustelussa nousee esiin maahanmuuttajien määrä ja koulun sisällä olevat "eri kulttuurit". Islamin opetukseen liittyen mainitaan, että niillä tunneilla ovat "ne kaikki". Myös väkivaltaan liittyen tuodaan esiin islaminuskoiset. Opettajien mukaan äidin tai siskon loukkaaminen on erityisen paha asia islaminuskoisten keskuudessa ja aiheuttaa paljon tappeluita.

Kun torstaina iltapäivällä odottelin islamintunnin alkamista käytävällä yhdessä oppilaiden kanssa, huomasin kiinnittäväni erityistä huomiota oppilaiden käyttäytymiseen opettajien aiemmin esittämien ennakkoluuloisten lausumien johdosta, joissa väkivalta ja väkivaltaiset oppilaat sijoitettiin nimenomaan islamin tunnille.

Koulu on tyhjentynyt, sillä muilla ei ole enää opetusta tähän aikaan. Paikalla on iso joukko pojiksi tulkitsemiani oppilaita, jotka ovat äänessä. Muutama tyttöksi tulkitsemani oppilas istuu hiljaa ja erillään poikaporukasta. Opettaja on myöhässä. Keskustelu on todella kovaäänistä, mutta fyysistä väkivaltaa ei esiinny. Myös tilanteissa, joissa ollaan selvästi eri mieltä, tilanne pysyy mielestäni keskustelevana.

Omien havaintojeni perusteella tunti ei poikennut merkittävästi muista oppitunneista. Tunnilla oli tosin keskimääräistä parempi työrauha. Islamintunnilla oli myös enemmän vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä kuin joillain muilla havainnoimillani tunneilla. Kysyin haastattelussa vaikutelmia islamintunneista suoraan niiltä oppilailta, joiden tiesin osallistuvan opetukseen. Davel kertoi haastattelussa, että islamintunnit olivat hänen mielestään usein työrauhaltaan haasteellisia. Hän selitti työrauhaan liittyviä ongelmia väsymyksellä.

Davel: Se on varmaan koulun pahin tunti. Siis sä et saa työrauhaa, siit ei tuu mitään, oppilaat vaan pelleilee ja siis mä en edes tiedä miks me ees pidetään sitä tuntia. Siis se ei oo tunti. Se on vaan. Mä en tie mikä se on.

Sonja: Mistä se sun mielest johtuu et se on semmonen?

Davel: No se on niin myöhään.

Sonja: Ok. Et kaikki on jo niin väsyneitä?

Davel: Joo.

Kun tunti päättyi torstaina, kello oli jo puoli neljä ja olin aivan poikki. Oli helppo uskoa Davelin teoriaan väsymyksestä. Väsymys toistui oppilaiden puheissa työrauhaan liittyvien ongelmien, levottomuuden ja väkivaltaisuuden yhtenä selittävänä tekijänä.

Koin ristiriitaisena, että jotkut opettajat sijoittivat väkivallan juuri islamin tunneille, sillä se oli ainoa tunti, jossa puhuttiin väkivallattomuudesta eksplisiittisesti: Opettaja komensi luokkaa käyttäen hyväksi tunnin oppisisältöä, islamin arvoja. Hän sanoi, että on oltava kärsivällinen, koska se kuuluu islamin arvoihin. Hän korosti toisten kunnioittamista ja toimi itse esimerkkinä ottamalla kaikki läsnäolijat, myös minut, huomioon ja käyttämällä aina oppilaiden nimiään puhutellessa heitä. Myös Hani, joka osallistui islamin opetukseen, mainitsi haastattelussa uskontonsa kielteisen suhtautumisen väkivaltaan.

Hani: - - Mun uskonnos kielletään väkivaltaa. - - Siin sanotaan et kunnioita ihmisii ja kaikkee tällasta. Ja meidän pitää käyttäytyy silleen niinku meidän profeetta Mohammed käyttäytyi.

Poliisiammattikorkeakoulun raportissa kirjoitetaan: "- - yksittäisiin ryhmiin kohdistuneista ennakkoluuloista tai väkivallasta käytetään yleisesti myös termejä kuten homofobia ja islamofobia". Käsitteellä islamofobia viitataan pelkoon, joka kohdistuu muslimeihin tai islaminuskoon. (Peutere 2009: 17.) Mia Halonen kirjoittaa, että vuoden 2001 syyskuun 11. päivän jälkeen, islam ja niin kutsuttu länsi on asetettu vastakkain länsimaaisessa ajattelumaailmassa (2009: 33).

Honkasalo kirjoittaa, että nuoret omaksuvat stereotypioita julkisesta keskustelusta (2001: 90). Koin, että vastaavasta ilmiöstä oli kysymys, kun moni valtaväestöön kuulumaton oppilas nimesi väkivaltaisuuden muiden kuin valtaväestön ominaisuudeksi. Esimerkiksi Hani, joka ei itsekään kuulunut valtaväestöön, nimesi nimenomaan ”ulkomaalaiset” väkivaltaiseksi ja väkivallan heidän toiminnakseen.

Hani: Tääl on erityisen väkivaltaa koska täällä on paljon paljon pakolaisia. Ei oikeestaan suomalaiset ei oo niin väkivaltaa niin ku ulkomaalaiset. Koska ulkomaalaiset on oikeesti väkivaltaa.

Haastattelutilanteessa muslimit tai islam tulivat usein puheeksi oppilaiden omasta aloitteesta. Mia Halonen on huomannut vastaavan ilmiön tehdessään kielitaitotutkimusta alakoulussa (ks. 2009). Niko viittasi haastattelussa muslimeihin ryhmänä ja sanoi heidän olevan usein mukana tappeluissa.

Niko: Ehkä vähän useammin ne musli....nääh muslimit ehkä hiukan helpommin lähtee siihen haukkumiseen ja niin edespäin.

Jennyn ja Isran haastattelussa Jenny teki yleistysten muslimeista. Huomionarvoista oli, että Jenny toimi näin, vaikka islamintunneille osallistuva Isra, istui hänen vieressään. Jenny kiinnitti asiaan itsekin huomiota puheenvuorossaan ja laski Isran ja tämän perheen ulos yleistyksestään.

Jenny: No ei se ainakaan meiän perhees mut niinku siis joillakin vaikka muslimeilla joillakin joil on tosi tiukka kuri en mä nyt meinaa Israa ja näin mut jotkui täs koulus esim. Farah niil on aik tiukka kuri mitä mä oon kuullu niin niil se vois vaik jatkuuki mis se saa jonkun merkinnän Wilmaan mis se on haukkunu toista

Rasismi tuottaa erontekoja, jotka lisäävät eriarvoisuutta yhteiskunnassa (Rastas 2007: 43), eikä se näin ollen koskaan ole harmitonta. On tärkeää tuoda esiin, etten minä tutkijanakaan

ole ennakkoluulojen ja rasististen käytäntöjen ulkopuolella. Myös minä olen kasvanut maailmassa, jossa esimerkiksi valkoisuus, keskiluokkaisuus ja heterous ovat normeja. Kamppailin omien ennakkoluulojeni kanssa (vrt. Kumashiro 2002: 78-79) ja pyrin kirjaamaan myös omat asenteeni havainnointimuistiinpanoihini. Erityisen kuvaavaa oli ennakkoluuloinen suhtautumiseni islaminuskoisten oppilaiden käsityksiin seksuaalisuudesta.

Kun istun aulassa, pyöreän pöydän ääressä 9. luokkalainen tyttö, jota nimitän tässä Abaliksi, tulee pyytämään, että kuulustelen häneltä terveystietoa. Aiheena on sukupuolitaudit ja seksuaalisuus. Kuulustelen häneltä tietoja mm. aidsista, kondyloomasta, klamydiasta, homoseksuaalisuudesta, biseksuaalisuudesta ja transsukupuolisuudesta. Olen häkeltynyt tilanteessa ja huomaan omien ennakkoluulojeni olevan voimakkaasti läsnä. Abal on todella trendikkäästi pukeutunut hunnutettu muslimityttö. Mietin miksi hän halusi, että kuulustelen häneltä juuri nämä asiat. Pohdin, olisinko yhtä vaivaantunut, jos joku toinen oppilas olisi pyytänyt minulta samaa.

On myös otettava huomioon, että rasismista yleensä on hyvin vaikeaa puhua. Minulle valtaväestöön kuuluvana tutkijana se on ehkä sitäkin vaikeampaa (ks. Rastas 2007: 33-35). Silminnähdessä valtaväestöön kuuluvan tutkijan kokemusten tuottama ymmärrys ei riitä kuvaamaan sitä, minkälaisena koulu näyttäytyy valtaväestöön kuulumattoman positiosta. Väitän kuitenkin, että on perusteltua olettaa väkivallan uhan ja toimijuuden rajat erilaisiksi. Seuraavaksi keskityn niihin toimijuuden rajoihin, joita saattaa aiheutua sellaisista eronteista, jotka eivät ole muille lähtökohtaisesti havaittavia. Tarkastelen tällaista näkymättömien identiteettien toimijuutta erityisesti seksuaalivähemmistöjen näkökulmasta.

Ne ois kyl kaapissa - näkymättömien identiteettien rajoitettu toimijuus

Olin pohtinut etukäteen, miten toimin tutkijana kentällä ja päätin kertoa itsestäni mahdollisimman vähän. Päätös tuntui kuitenkin ristiriitaiselta, sillä vaikka ajattelin, että

minun kuuluisi häiritä koulun arkea mahdollisimman vähän, yhteiskunnallisen tutkimuksen tekijänä koen yhteiskuntaan vaikuttamisen arvokkaana. Päätöksestäni huolimatta huomasin jännittäväni sitä, että päädyn keskusteluun, jossa keskustelu voisi kääntyä seksuaalisuuteeni. Koska en halunnut valehdella oppilaille, poistuin toisinaan keskusteluista, joissa pelkäsin henkilökohtaisen elämäni tulevan puheeksi. Koin tuntemukseni jonkinlaisena osoituksena koulun ilmapiiristä. Oppilaiden kanssa käymistäni keskusteluista opin, että homous oli sellaista, mistä oppilaiden mielestä ei voinut puhua ääneen.

Aiemmin kuvailemaani pussauskoppiepisodiin viitaten, kysyin Tuukalta ja Eerolta, voisiko Davel ehdottaa pussauskoppiin menemistä yhtä lailla jollekin pojalle. Tulkitsin että haastateltavat kokivat tilanteen vaivaannuttavaksi. Erityisen vaivaannuttavaa vaikutti olevan ajatus siitä, että Davel voisi olla jotain muuta kuin hetero. Jopa asiasta puhuminen muuten kuin itsestäänselvyytenä aiheutti epämukavuutta.

Sonja: No onks sil välii et onks se uus joka tulee niin tyttö vai poika?

Tuukka: On varmaan.

Eero: Mä en osaa sanoo.

Sonja: Mitä välii sillä vois olla?

Tuukka: No en mä tiedä ei se varmaan pojalle sanois tolleen (tuhauttaa).

Sonja: Niin. Ok. Miks se ei sanois niin?

Eero: Mä... No en mä usko et se halua mennä pojan kanssa pussauskoppiin...kovin mielellään.

Kaikkien ei ole mahdollista olla koulussa läsnä omana itsenään. Seksuaalisuudesta puhuttaessa oppilaat olivat yksimielisiä siitä, että koulussa homojen on parempi olla kaapissa. Havaintojeni ja haastatteluaineiston perusteella voi päätellä, että heterous oli koulussa normi, josta ei ollut mahdollisuutta poiketa. Heteronormatiivisuus tarkoittaa ajatusta, jossa heterous on ainoa oikea ja normaali seksuaalisuus. Se sisältää hetero-oletuksen, ajatuksen, jossa kaikkien ihmisten oletetaan olevan sukupuoleltaan joko naisia tai miehiä, joiden halu kohdistuu aina vastakkaiseen sukupuoleen. Hetero-oletus on usein

tiedostamatonta eikä sen vaikutusta kanssaihmiin usein ymmärretä. (ks. Seta ry:n HLBTIQ-sanasto tai Jokinen 2000: 225.)

Normit säätelevät "kuka tulee nähdä, kuka pääsee ääneen, kuka mahtuu mukaan ja kuka jää ulkopuolelle" (Älä olet – Normit nurin! 2013: 10). Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien mahdollisuudet olla avoimesti omina itsenään koulussa olivat selvästi rajallisemmat kuin muilla oppilailla. Oppilaiden keskuudessa oli vahva ymmärrys siitä, ettei seksuaalivähemmistöjen edustajia ole heidän koulussaan ja sen lisäksi oppilaiden puheissa toistui identiteetin salaamisen vaatimus. Vaikka monet haastateltavat väittivät tietävänsä, ettei luokalla ole homoja, samalla he kuitenkin totesivat, että homojen olisi syytä pysyä kaapissa.

Sonja: Tiedätkö sä että onko teidän luokalla vaikka homoja?

Niko: En.

Sonja: Tiedätkö sä onko teidän koulussa?

Niko: En mä ole siitäkään hirveen varma.

Kysymykseeni, onko teidän luokalla yhtään homoa, oppilaat vastasivat kielteisesti tai ettei heillä ollut asiasta tietoa. Puolet oppilaista väitti tietävänsä, ettei luokalla ole homoja. Koko koulun suhteen vastaukset olivat hieman erilaisia. Yksi sanoi, että hänen mielestään koulussa on yksi homo. Toinen piti mahdollisena, että homoja on. Kuitenkin suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että koko koulussa ei ole yhtään homoa. Molemmat kysymykset herättivät joissain haastatelluissa myös naurahduksia ja tuhahduksia. Huomionarvoista on, että silloinkin kun kysymyksen muoto oli "tiedätkö onko", vastaus oli osassa tapauksia "ei ole" eikä kysymyksen johdattalema "en tiedä". Tilastollisesti on kuitenkin todennäköistä, etteivät kaikki koulun oppilaat ole heteroita. Muuksi kuin heteroseksuaaliksi identifioituvien nuorten osuus kaikista nuorista on noin kymmenen prosenttia. Ei-heteroseksuaalien osuus väestössä kasvaa iän myötä. (Alanko 2014: 19).

Kukaan oppilaista, joilta asiasta kysyin, ei uskonut, että oppilas, joka on homo, kertoisi asiasta. Sekä Niko että Davel arvelivat, että nimenomaan kiusaamisen takia homon

kannattaisi pysyä kaapissa. Niko toi esiin myös syrjimisen. Myös suurin osa "Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa?" -tutkimukseen vastanneista sanoi pelkäävänsä kaveripiirin ulkopuolelle joutumista, jos kertoisi identiteetistään avoimesti. Tutkimuksessa sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat vastasivat asenteiden vaikuttavan siihen, kuinka avoimia he olivat identiteetistään koulussa. Koska avoimuuden on katsottu kasvattavan väkivallan riskiä, identiteetin salaamisen voi tulkita itsesuojeluksi. Kysymys ei ole ainoastaan oletetusta riskistä, vaan huomattava osa vastaajista on myös kokenut kiusaamista identiteettinsä takia. (Alanko 2014: 27-28.) Davel ilmaisi haastattelussaan, että hänen mielestään homojen olisi "parempi pysyä kaapissa". Koen, että hänen ilmauksensa voi tulkita käskyksi tai kehotukseksi olla kaapissa eikä ainoastaan tilanteen kuvaukseksi.

Tutkimuksen "Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa?" mukaan suurin osa sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvista oppilaista ei ollut avoimia identiteetistään myöskään opettajille. Suurin osa vastasi, etteivät he voi puhua luottamuksellisesti opettajien kanssa. Monet arvioivat, etteivät opettajat ole kiinnostuneita heidän hyvinvoinnistaan. Huomattava osuus vastaajista, jotka olivat kertoneet kohtaamastaan kiusaamisesta opettajalle, oli kokenut, ettei kertominen ollut johtanut mihinkään. (Alanko 2014: 27-28.) Jotta sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuuluvan nuoren olisi mahdollista puhua opettajille luottamuksellisesti, olisi hänen voitava olla varma, ettei opettaja esimerkiksi torju häntä (Alanko 2014: 27).

Opettaja sanoo: "kaikilla on vain yksi äiti ja jos se on kuollut niin ei ole sitäkään".

Havaintojeni perusteella jotkut opettajat epäonnistuivat sensitiivisen ilmapiirin rakentamisessa esimerkiksi toistamalla oletusta kaikkien jakamasta heteroseksuaalisuudesta tai sukupuolen kaksijakoisuudesta. Vaikka tällaisia havaintoja oli vain muutaman opettajan kohdalla, kukaan opettaja ei aktiivisesti purkanut hetero-oletusta tai sukupuolen kahtiajakoa. Otteessa eräältä oppitunnilta, opettaja ei ainoastaan tarjonnut heteronormatiivista tarinaa vaan laittoi oppilaat rakentamaan sitä kanssaan.

Substantiivit opetetaan tarinan muodossa. Tarina alkaa "oli tyttö". Sitten pitää arvata, että mitä sitten tuli. Oikea vastaus oli "tietenkin" poika. No mitä sitten tuli? No "tietysti" perhe. Sitten opettaja jatkaa ja kysyy "Mitä aikuiset ihmiset tekee illalla?" Kukaan ei sano mitään. Sitten opettaja vastaa itse: "Syö omenoita omassa talossa".

Tulkitsin tilanteen nöyryyttämiseksi ja epäasialliseksi vallankäytöksi. Sen lisäksi että opettaja laittoi oppilaita tuottamaan "itsestäänselvyyksiä", jotka eivät sitä olleet, hän arvosteli oppilaita, kun he eivät osanneet sujuvasti tuottaa heterotarinaa. Lisäksi tulkitsin kysymyksen "Mitä aikuiset ihmiset tekee illalla?" kiusanteoksi. Ikään kuin opettaja olisi yrittänyt saada oppilaat nolostumaan tahallaan.

Davel kirjoittaa kirjoitelmaa Bilalista, joka on homo. Opettaja sanoo "Yritä saada siihen sitä tunnetta miten vaikeaa on tykätä pojista yläkoulussa". Davel vastaa, että aikoo kirjoittaa, että Bilalilla ei ollut enää hätää kun "Tuomas" suojeli häntä. Bilal sanoo että "tuo on jo liikaa, älä kirjoita sinne Bilal".

Haastatteluissa aloitin keskustelun homoista viittaamalla tilanteeseen, jossa Davel oli oppitunnilla kertonut, että kirjoittaa tarinaa Bilal-nimisestä pojasta, joka on homo. Kysymyksen ohessa toin itse esiin, että kysymys oli läpistä. Käytin itse myös termiä "homoläppä". Kaikissa neljässä haastattelussa, jossa tästä keskusteltiin, haastateltavat tunnistivat termin "homoläppä". He ymmärsivät, että kyse on homoseksuaalisuuteen liittyvistä vitseistä. Homoläpän esiintymisestä oppilaat kertoivat ristiriitaisesti. Jotkut sanoivat, että sitä esiintyy usein, kun taas toiset, että hyvin harvoin. Pääosin haastateltavat puhuivat homoläpistä asiana, jota muut tekivät, mutta eivät laskeneet itseään tähän joukkoon. Vain Davel myönsi haastattelussa, että heitti joskus vastaavanlaista läppää.

Davel: Mut on se joskus ihan vaan hauskaa tiedät sä heittää läppää.

Myöhemmin haastattelun aikana Davel kuitenkin puhui homoläpän heittäjistä toisina, eikä lukenut itseään heihin. Vitsailu tai läpänheitto oli Davelin sanojen mukaan myös sen verran vakavaa, että hänen mielestään homojen oli sen takia parempi pysyä kaapissa.

Davel: Must tuntuu että ne ois kyl kaapissa jos tääl jos joku ois homo tääl niin sen ois parempi pysyy kaapis.

Sonja: Ok. Miks?

Davel: No nää nää oppilaat ei jotain ihan. Siis ne aina tykkää vitsailla tollasista asioista.

Jukka Lehtonen kirjoittaa, että homo on yleinen pilkkanimitys, jota ei aina liitetä seksuaalisuuteen (2003b: 194). Myös Arto Jokinen kuvailee, miten sana "homo" toimii usein sanojen "vittu" tai "huora" kaltaisena vahvikesanana (2000: 227). Kuitenkin Malin Gustavsson kirjoittaa, ettei ole yhdentekevää, mikä sana on käytössä tällaisena vahvikesanana. Sanoilla vahvistetaan yhteiskunnassa vallitsevia normeja halventamalla vähemmistöjä. Hetero ei toimisi vahvikesanana, sillä hetero on normi. (Gustavsson 2013: 51-52.)

Kysyin haastateltavilta kokivatko he, että homoläppää voisi pitää väkivaltana. Moni haastatelluista vastasi, että samassa mielessä kuin kiusaamista voi pitää väkivaltana. Homoläppä koettiin siis monessa tapauksessa kiusaamiseksi. Eeron ja Tuukan haastattelussa kumpikin sanoi, ettei homoläppä ole väkivaltaa. Kuitenkin Eero määritteli homoläpän haukkumiseksi, mikä monessa muussa haastattelussa määriteltiin väkivallaksi.

Eero: No yleensä haukuttais vaikka jotain... No siis ei se oo niinkun... Se on niinkun läpällä haukutaan jotenkin että vaikka vitun homo tai jotain semmosta että.

Davel oli identiteetin salaamisen vaatimuksen tueksi sanonut, että homojen kannattaisi olla kaapissa juuri heihin kohdistuvan vitsailun takia. Hän nimesi vitsailun kiusaamiseksi, mutta veti selkeän rajan siihen, ettei mitään fyysistä väkivallan uhkaa hänen mielestään ole.

Sonja: Voisko siinä käydä jotain niin kun vakavampaa kun et vitsailtais?

Davel: Ei, ei, ei. Ei ne käsiks tai mitään semmosta. Ne vaan kiusaa.

Henna sanoi haastattelussa, että homolle suoraan esitetty ”homoläppä” voi olla väkivaltaista. Hänen mukaansa homoläppä ei ollut väkivaltaa, jos yhtään homoa ei ollut paikalla kuulemassa sitä. Tähän liittyi vahva oletus siitä, että puhuja voisi tietää muiden läsnäolijoiden seksuaalisuuden. Oletus oli kuitenkin ristiriidassa sen kanssa, että Henna oli juuri sanonut, ettei tiennyt, oliko heidän luokallaan homoja.

Sonja: Tiedätkö sä onkos teidän luokalla vaikka yhtään homoa?

Henna: En mä tiedä.

Sonja: Tiedätkö sä onks teidän koulussa?

Henna: No ehkä.

Sonja: Ok. No mitä mieltä sä oot siitä et voisko tommonen homoläppä olla niinkun väkivaltasta jossain tilanteessa?

Henna: No jos se tyyppi ei kuule jonka...josta niinku...joka on homo, niin sit se ei oo niinkun väkivaltasta. Mut jos se niinkun kuulee, niin sit se voi olla vähän.

Homoläppää voi siis heittää, koska kaikki oletetaan heteroiksi. Haastateltavat vastasivat tietävänsä, ettei esimerkiksi heidän luokallaan ollut homoja mutta samalla ilmaisivat, että jos homoja olisi, he olisivat luultavasti kaapissa. Tämä ristiriita on mielestäni merkittävä erityispiirre näkymättömien identiteettien rajoitetusta toimitilasta koulussa. Identiteetin salaamisen vaatimus yhdistettynä hetero-oletukseen johtaa siihen, että koulu on näiden näkymättömien identiteettien kannalta rajoittava ja rajoittavuudessaan jo lähtökohtaisesti väkivaltainen ympäristö. Tämän lisäksi suvaitsevaisuuden vaatimus tekee asiaan puuttumisesta lähes mahdotonta.

Toisin kuin Lehtosen ja Jokisen päätelmissä homo-sanan käytöstä, tekemissäni haastatteluissa oppilaat yhdistivät selkeästi homo-sanan käytön ja seksuaalisuuden. Erityisesti niissä haastatteluissa, joissa haastateltavat suhtautuivat myönteisesti homoläppään tai heittivät sellaista läppää itse, haastateltavat kysymättä ilmoittivat, ettei

heillä ollut mitään homoja vastaan tai että homot ovat samanlaisia ihmisiä kuin muutkin. Suvaitsevaisuus on yhteiskunnassa vallalla oleva arvo, jonka ilmaisemiseen näkemykseni mukaan kannustetaan. Kutsun tätä suvaitsevaisuuden vaatimukseksi. Tulkitsin, että tuomalla esiin suvaitsevaisuuttaan, oppilaat myös osoittivat, että tiesivät aivan hyvin mitä olivat tekemässä. ”Homo” oli siis heille sana, joka liittyi kiinteästi oikeisiin mutta nimeämättömiin, ihmisiin, eikä sanan käyttäminen tällöin ollut viatonta tai johtunut tietämättömyydestä.

Eero: Homot on ihan samanlaisii ihmisii kun mekin et ei siin oo kai mitään.

Eero määritteli homot ”samanlaisiksi ihmisiksi” tarkoittaen ilmeisesti, että erot seksuaalisessa suuntautumisessa eivät johtaneet muunlaisiin eroihin ihmisten välillä. Kuitenkin hän ilmaisi, että homot olivat ”samanlaisia ihmisiä kuin me”. Hän siis oletti läsnäolijat ei-homoiksi ja samalla tuli rakentaneeksi homot toisiksi ”meistä”. Vaikka hänen viestinsä päällisin puolin oli, että homous on ongelmatonta, ”ei siin oo kai mitään”, ongelmattomuutta kyseenalaisti asiasta pyytämättä annettu lausunto. Tulkitsin, että Eero ajatteli homouden vastustamisen olevan keskustelussa jollakin tapaa oletuksena, ja hän koki tarpeelliseksi selventää tai korjata tätä käsitystä. Lisäksi liitin Eeron kommentin laajemmin suvaitsevaisuuden vaatimukseen. Myös muissa haastatteluissa esiintyi vastaavia kommentteja. Esimerkiksi Davel tähdensi, ettei hänellä ollut mitään homoja vastaan.

Suvaitsevaisuuden vaatimuksen värittämän ilmapiirin vuoksi avoimella homofobialla on vain vähän sijaa koulussa. Homofobialla tarkoitan rasismiin tai seksismiin verrattavaa ilmiötä, jossa irrationaalinen viha, pelko tai vastenmielisyyys kohdistuu seksuaalivähemmistöihin kuuluvia kohtaan (ks. Seta ry:n HLBTIQ-sanasto tai Jokinen 2000: 225). Vain yhdessä haastattelussa ilmaistiin suora kielteinen asenne homoja kohtaan.

Sonja: Tiedättekö te onko teidän koulussa?

Farah: En mä välitä.

Layla: Kai yks on. Mä en oo varma. Se joka hengaa aina tyttöjen kaa. Niin se. Jotain jotain...

Farah: Ai Lassi?

Layla: Ei, ei Lassi oo homo.

Farah: Miten sä olet kaikkien kaa? Homojen kaa myös?

Layla: En oo. Ei Lassi oo homo.

Farah: Miten sä tunnet sen homoilijan? Kun sä oisit sen kaa vaan. Mikä likainen tyyppi!

Layla: (Nauraa) En mä voinu enää olla sen kaa. Mä en oo sen kaveri ees. Mut siis en mä tiedä onks se homo. Mut jotkut ainakin sano jotain et se on homo. En tiedä.

Ensin Farah ilmaisi välinpitämättömyyttä kysyttäessä, tiesikö hän, oliko koulussa homoja. Sen jälkeen hän hämmästyí, koska ymmärsi Laylan olevan ystävä jonkun homoksi oletetun kanssa. Puheenvuorosta voi tulkita, että homojen kanssa ei ole soveliasta olla ystävä. Lopuksi Farah ymmärtääkseni viittasi Laylaan lausumallaan ”likainen tyyppi”, ja antoi ymmärtää, että ”homoilijan” tunteminen tekee Laylasta likaisen. Puheenvuoron jälkeen Layla totesi, ettei ”voinu enää olla sen kaa”, ettei ollut kyseisen henkilön kaveri, eikä ollut varma oliko henkilö homo ollenkaan. Havaintojeni mukaan Farah’n mielipiteet poikkesivat muissakin asioissa luokkatovereiden mielipiteistä. Homoihin liittyvistä kommentteista häntä ei kuitenkaan arvosteltu samalla tavoin kuin muista poikkeavista mielipiteistä. Tulkitsen, että aihepiiri oli sellainen, josta oli hyväksytympää olla jyrkän kielteinen kanta. Väitän, että tämä paljastaa myös kouluyhteisössä hiljaisesti vallitsevia asenteita homoseksuaalisuutta kohtaan.

Haavoittuvuuden näkökulmasta oppilaat, jotka joutuvat salaamaan identiteettinsä, ovat heikommassa asemassa kuin muut. Jatkuvaan identiteetin salaamisen vaatimukseen sisältyy myös riski paljastumisesta, mikä tekee identiteettinsä salaavasta haavoittuvaisen. Tämän voi vaikuttaa kokonaisvaltaisesti siihen, kuinka luottavaisesti koulussa on mahdollista toimia tai suunnitella tulevaisuutta, mikä puolestaan vaikuttaa turvallisuuden tunteeseen kokonaisuudessaan. Osa oppilaista ilmaisi, että homoihin tai ei-heteroseksuaaleihin ryhmänä voidaan kohdistaa sellaista vitsailua, jonka voi tulkita

väkivallaksi. Koska koulu on keskeinen sukupuolen ja seksuaalisuuden rakentamisen tila (Lehtonen 2003a: 39), koen hyvin ongelmallisena tilanteen, jossa osa oppilaista saattaisi kokea, että heidän täytyy salata identiteettinsä. Pidän identiteetin salaamisen vaatimusta toimijuuden aktiivisena rajoittamisena ja sitä kautta väkivaltana. Mielestäni koulun instituutiona pitäisi kiinnittää enemmän huomiota tuottamiinsa mielikuviin, joissa sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvia nuoria tai heidän identiteettejään ei pidetä hyväksyttävänä. Seuraavaksi käsittelen vielä oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita ja niiden vaikutusta koulussa olemiseen.

Kyl tääl kavereiden kaa viihtyy - toisen asemaan asettuminen

Toisen asemaan asettuminen oli tulkintani mukaan hankalaa monelle oppilaalle. Tilanteita tulkittiin usein vain omasta näkökulmasta. Esimerkiksi Jenny ja Isra totesivat, ettei ollut vakavaa, kun muut taputtivat, jos oli pudottanut tarjottimensa ruokalassa. He eivät kuitenkaan itse olleet koskaan olleet siinä asemassa.

Isra: Niin mut sit ku se taputus siel ruokalas esim. jos sul tippuu tarjotin tai jotain niin se ei oo niinkun silleen et ihmiset niinkun...

Jenny: Nolaa sut.

Isra: Nolaa sut vaan.

Jenny: Vaan ne on vaan silleen...

Isra: Vaan ne alkaa niinkun ihan läpäl vaan taputtaa sit kaikki vaan kattoo sua silleen ok ja sit se vaan on silleen et se ei oo mitään hirveen vakavaa se ei oo mitään paha.

Sonja: Onks teil ikin käyny silleen et te ootte ite pudottanu sen?

Jenny: Ei.

Isra: Ei.

Kouluyhteisöön liittyminen on enemmänkin pakko kuin oma valinta. Jokainen liittyy yhteisöön tavalla tai toisella. Tahtomattaankin jokainen joutuu koulussa mukaan peliin, jossa määritetään jokaisen paikka sosiaalisessa järjestyksessä ja hierarkioissa. Moni myös

aktiivisesti osallistuu tähän peliin, ja sosiaalisten suhteiden luominen sekä sosiaalisessa hierarkiassa ylöspäin kipuaminen saattaa muodostua tärkeämmäksi kuin koulumenestys. Asemasta hierarkiassa joutuu kamppailemaan, ja näissä kamppailuissa tehdään luokitteluja ja erontekoja oppilaiden välille. Kaikille samanlainen eteneminen hierarkiassa ei ole mahdollista. Koulu on myös hyvin yksilökeskeinen instituutio, jossa jokaista arvioidaan yksilönä ja myös asetetaan yksilöt keskenään erilaisiin järjestyksiin. Hierarkkisuus ja yksilökeskeisyys koulussa asettaa myös oppilaat keskenään kilpailuasetelmiin, jotka johtavat erilaisiin ulossulkemisiin. (ks. Kiilakoski 2012: 15-17.)

Sonja: Viihdytteks te koulussa? Onks se kivaa vai ei?

Eero: No kyl tääl kavereiden kaa viihtyy ihan hyvin.

Tuula Gordon ja Elina Lahelma korostavat kaverisuhteiden merkitystä koulussa viihtymisen kannalta. Heidän tutkimuksessaan kaverit mainittiin parhaaksi asiaksi koulussa ja vastaavasti kaverien puuttuminen teki koulunkäynnistä raskasta. (2002c: 44). Väkivalta näyttäisi monella tapaa kietoutuvan sosiaalisiin suhteisiin. Havaintojeni ja haastattelujen perusteella, oppilaat olivat eri tavoin ja eriävissä määrin kiinnittyneet kouluyhteisöön ja niihin sosiaalisiin järjestyksiin, joita siellä vallitsi. Oppilaat, jotka vaikuttivat olevan voimakkaasti sitoutuneita yhteisöön, olivat sellaisia, joilla oli koulussa tai luokalla läheisiä kavereita. He pitivät kaverisuhteita arvokkaina ja pelkäsivät sellaista tilannetta, jossa heillä ei olisi yhtään kaveria. Heille kaverien olemassaolo vaikutti myös tekevän koulusta turvallisemman paikan olla.

Hani: En mä tunne tääl et mua pelottais koska mul on ihmisiä mun ympärillä ja sit mä tiedän et mä voin puolustaa itseäni. Siis se on parempi silleen et joku sun kaveri on sun kaa, ni sua ei pelota. Mut jos sä oot niinku yksin ni. En mä tiedä miten sen selittää. Se pelottaa.

Myös Tomi Kiilakoski kirjoittaa, että yksinjäämisen pelko on yleistä oppilaiden keskuudessa ja sitä yritetään estää keräämällä ympärille niin monta kaveria kuin mahdollista (2012: 17). Toisaalta oppilaat, jotka vaikuttivat olevan löyhästi kiinni kouluyhteisössä, suhtautuivat eri

tavalla muihin oppilaisiin koulussa. Heille yksin olemista ei värittänyt pelko, sillä heillä oli jo kokemusta siitä. He toivoivat ensisijaisesti, että he saisivat olla omassa rauhassaan. Toisin kuin Kiilakoski kirjoittaa, yksinäisyys ei ollut mahdotonta muttei myöskään lohdutonta (ks. 2012: 17). Vaikka yksin liikkuvat oppilaat tunsivat varmasti yksinäisyyttä, he myös suhtautuivat yksinäisyyteen eri tavalla, ja tulkintani mukaan yksinäisyys ei välttämättä vienyt heiltä toimijuutta. Bilal, jolla kuitenkin oli paljon kavereita, sanoi, että jotkut valitsevat olla yksin.

Sonja: No onks kaikel koulus kavereita vai onks jotkut sellasia jol ei oo kavereita?

Bilal: En mä tiedä joillain on varmaan joillakin ei oo jotkut ei halua olla kavereita jotkut halua olla yksin jotkut halua olla aina yksin.

Sonja: Onks se niinkun aina valinta vai voiks olla että?

Bilal: Ei useimmiten jos joku valitsee niin ne on niiden oma päätös ne halua olla kavereiden kanssa ja toiset halua olla yksin.

Sonja: Niin. Miks sä luulet et ne valitsee niin?

Bilal: Jos ne halua oman rauhan tai ne miettii jotain tai huono päivä.

Kiilakosken mukaan marginaalissa olevien toimintamahdollisuudet ovat lähtökohtaisesti vähäisemmät (2012: 17). Tässä ei kuitenkaan mielestäni oteta huomioon, että toimintamahdollisuudet saattavat laajentua myös sillä, että ei tarvitse pelätä asemansa menettämistä. Havaitsin, että esimerkiksi korkean statuksen oppilaiden haastaminen oli heille jopa helpompaa, koska heidän ei tarvinnut pelätä sen vaikuttavan asemaansa. Oppilaat, jotka olivat paljon yksin, kertoivat, että heilläkin on kavereita tai että he tulevat toimeen suurimman osan oppilaista kanssa, mutta heille muut ihmiset vaikuttivat olevan rasite pikemminkin kuin voimavara. Nämä oppilaat korostivat olevansa koulussa ensisijaisesti oppimista varten, ja muista ihmisistä he puhuivat pääosin siltä kannalta, miten he edesauttoivat tai estivät oppilaan omaa tai koko luokan oppimista, esimerkiksi häiritsemällä tunteja. Kuitenkin on tärkeää tuoda esiin haavoittuvuus. Ilman kavereiden tukea oppilas on lopulta hyvin yksin ja haavoittuvaisessa asemassa kouluyhteisössä.

LOPULTA KUKAAN EI TIEDÄ MITEN TOIMIA

Lähtökohtanani oli tutkia koulussa tapahtuvaa väkivaltaa. Minua kiinnosti arkipäiväinen väkivalta sekä kysymys siitä, kuka puhuu ja ketä kuunnellaan, kun väkivallan rajoja määritellään. Samalla tulin kiinnittäneeksi huomiota erilaisiin positioihin, joita koulussa on tarjolla, sekä erilaisiin mahdollisuuksiin määritellä ja kohdata väkivaltaa näistä positioista käsin. Yritin eläytyä eri oppilaiden näkökulmiin ja ymmärtää, miltä tilanteet näyttivät heidän kannaltaan. Vaikka koen onnistuneeni pyrkimyksessäni melko hyvin, ajattelen yhä, että toisen näkökulmaan ei ole ikinä todellista pääsyä. Lopulta ymmärrykseni on yhdistelmä oman kokemusmaailmani värittämiä erilaisia heijastuksia oppilaiden todellisuuksista.

Tutkimusta tehdessäni tulin moneen kertaan kohdanneeksi omia ennakkoluulojani, kokemuksiani ja oletuksiani. Se kuuluu kiinteästi etnografian tekemiseen. Päämääränä on henkilökohtaisen osallistumisen kautta ymmärtäminen. Henkilökohtaisella osallistumisella tarkoitan läsnä olemista ja asettautumista alttiiksi sille, että tutkimusprosessi vaikuttaa myös tutkijaan itseensä.

Etnografi tekee analyysiaan suhteessa omiin odotuksiinsa, jotka kumpuavat esimerkiksi omista kokemuksista. Yrittäessäni asettua toisten asemaan jouduin myös tarkastelemaan kriittisesti näitä kokemuksia. Vaikka omiin kokemuksiin olisi sekä ajallinen että maantieteellinen etäisyys, voi näkökulman laajentaminen silti olla hankalaa. Puhumattakaan tilanteista, joissa ei ole tällaista etäisyyttä.

Koulussa tehdään tiivistä yhteistyötä hyvin erilaisten ihmisten kanssa. Siellä onkin vahva ajatus siitä, että kaikkien kanssa pitää tulla toimeen. Se vaikuttaa olevan jonkinlainen edellytys koko järjestelmän toimimiselle. Kuitenkin niin koulussa kuin muutenkin elämässä jokaisen kanssa ei aina välttämättä tule toimeen. Samalla kun aikuiset vaativat lapsilta yhteistyötaitoja, aikuiset eivät itsekään aina tule toimeen keskenään. Myös aikuisten maailmassa, esimerkiksi kaveriporukoissa ja työpaikoilla, esiintyy kiusaamista ja väkivaltaa.

Tutkimukseni perusteella koulunkäyntiin on sisäänkirjoitettu tilanteita, joissa väkivalta on läsnä. Väkivallan uhka myös sanelee olemisen ehtoja silloinkin, kun kaikki vaikuttaisi olevan hyvin. Haastatteluissa oppilaat aluksi sanoivat, ettei koulussa esiinny väkivaltaa, mutta haastattelun edetessä erinäisiä tilanteita tuli mieleen. Väkivalta vaikuttikin olevan niin normaalia, ettei siihen kiinnitetty erityistä huomiota. Vaikka oppilaat aluksi sanoivatkin, ettei koulussa heidän mielestään ole väkivaltaa, jokainen kuitenkin toivoi sellaista koulua, jossa ei olisi kiusaamista. Tämä ristiriita kertoo mielestäni siitä, miten vaikeaa ilmiö on nimetä olevaksi, mutta miten vakavaa sen esiintyminen lopulta on. Oppilaat tunnistavat väkivaltaan liittyviä ilmiöitä koulun arjesta: turvattomuutta, häirintää ja valtataistelua. He ovat kuitenkin oppineet nimeämään ilmiöt kiusaamiseksi, kun ne tapahtuvat koulun puitteissa.

Näkemykseni mukaan koulussa esiintyvän väkivallan kitkeminen vaatii väkivallan käsitteen laajentamista. Väkivalta-käsitteen laajentaminen tarkoittaisi luopumista väkivallaksi nimeämisen pelosta. Jotta koulussa tapahtuvaan väkivaltaan voidaan puuttua, on myönnettävä, että sitä tapahtuu. Esimerkiksi kiusaamisesta puhuttaessa olisi pysähdyttävä miettimään, mistä silloin puhutaan ja miksi puhutaan juuri kiusaamisesta.

Kiusaaminen ei ole koskaan viatonta, vaan se on aina potentiaalisesti vaarallista ja satuttavaa. Sen puolesta puhuvat myös lukuisat julkisuudessa käydyt keskustelut lapsuuden koulukokemuksista kärsivistä aikuisista. Vaikka kaikki nauraisivat tilanteessa, jossa yhtä oppilasta lyödään tai haukutaan, ei se todista, ettei tilanne voisi olla kelle tahansa tilanteessa olevalle vahingollinen. Tilanteita arvioidessa on tärkeää muistaa, että oppilaat ovat keskenään eri asemassa ja heillä on erilaiset mahdollisuudet toimia, sanoa vastaan, reagoida, kokea ja ajatella.

Erityisesti rajoitetun toimijuuden ongelmiin koulun olisi mahdollista puuttua entistä paremmin, esimerkiksi sukupuolittuneita käytänteitä purkamalla tai sensitiivisyydellä ja tiedon lisäämisellä suhteessa vähemmistöihin. Kaikilla oppilailla on oikeus turvalliseen koulunkäyntiin. Tällä hetkellä näin ei kuitenkaan ole. Lisäksi kaikilla ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia koulussa toimimiseen. Nämä erot tulisi ottaa entistä paremmin huomioon,

sillä sen lisäksi että ne vaikuttavat toisten ulossulkemiseen tai syrjimiseen, ne myös johtavat tarpeeseen puolustautua, joissain tapauksissa myös väkivalloin. Väkivallattomuus on etuoikeus, johon joistain positioista käsin ei aina ole varaa. Koulujärjestelmästä on aktiivisesti etsittävä niitä tekijöitä, joihin on mahdollista vaikuttaa, jotta kaikilla olisi koulussa parempi olla.

Ajattelen, että vähemmistöjen näkökulmasta rakennettu koulu on kaikille parempi paikka opiskella ja tehdä työtä. Yhteiskuntamme sukupuolittuneet rakenteet, homofobia tai rasismi eivät välttämättä poistu sillä, että niihin kiinnitetään huomiota vain koulussa. Kouluun kannattaa kuitenkin panostaa, koska koulu ja kaikki aikuiset ja lapset siellä ovat osa tätä yhteiskuntaa, rakenteet vaikuttavat heihin ja tätä kautta kouluun. Koulussa myös kasvatetaan tulevaisuudessa yhteiskuntaa rakentavat aikuiset. Rasismille, seksismille, sukupuolittamiselle ja homofobialle on oltava nollatoleranssi. Toiseuttamiseen on puututtava aktiivisesti, sillä toiset eivät ole jossain muualla vaan keskuudessamme, tunnistetaan heitä tai ei. On yhtä lailla puututtava sekä näkyviin että näkymättömiin epäkohtiin.

Kaikki ei ole sitä, miltä ensiolettamalta vaikuttaa. Tutkimukseni mukaan välinpitämättömin suhtautuminen kohdistuu sellaisiin yksilöihin, joita ei oleteta olevan paikalla. Mielestäni olisikin tehtävä näkyväksi se seikka, etteivät eronteot ole jossain muualla vaan meidän keskellämme. Jos emme itse kuulu esimerkiksi johonkin vähemmistöön, niin meillä voi olla läheisiä tai ystäviä, joita asia koskettaa. Olisikin siis lähdettävä siitä, että ei ole sellaista tilaa, jossa jonkun ryhmän edustaja ei ole ainakin välillisesti paikalla. Olen puhunut tässä tutkimuksessa seksuaalivähemmistöistä, mutta yhtä lailla esimerkiksi toimintakyvyn rajoitteet tai luokkaerot voivat olla näkymättömiä mutta silti voimakkaasti läsnä.

On vaikeaa myöntää, että on tehnyt jotain, joka vahingoittaa toista ihmistä, että on rikkonut sääntöjä, nostanut itsensä toisten yläpuolelle tai rajoittanut toisten toimintaa. Väkivalta-ilmiöön puuttumisen kannalta on kuitenkin näkemykseni mukaan ensiarvoisen tärkeää, että ihan jokainen on valmis kohtaamaan omien tekojensa ja sanojensa vaikutukset. Erityisen tärkeää tämä on koulun aikuisille. Mielestäni opettajat tarvitsisivat

lisää keinoja tunnistaa olemassa olevia rakenteita ja purkaa niitä. Tämä tulisi mielestäni ottaa huomioon sekä opettajankoulutuksessa että täydennyskoulutuksessa. Myös aikuiset ihmiset ovat esimerkiksi sukupuolittuneiden rakenteiden edessä sokeita. Sukupuolittuneet rakenteet vääristävät sitä, miten aikuiset tulkitsevat eri oppilaiden tekoja.

Jotta opettajat pystyvät paremmin ottamaan huomioon kaikki oppilaansa, heillä täytyy olla siihen tarvittavat resurssit. Näkemykseni mukaan koulussa tapahtuvaan väkivaltaan puuttuminen edellyttää toimia jokaisella yhteiskunnan askelmalla: Ei riitä, että opettajia vaaditaan puuttumaan kohtaamaansa väkivaltaan, vaan heille on annettava myös mahdollisuus siihen. Tämä mahdollisuus luodaan lopulta koulun johdossa, mutta sitä ennen virastoissa ja toimielimissä ja ennen kaikkea poliittisella päätöksenteolla. Vaikka opettajilla ei ole mahdollisuutta nähdä luokan arkeen samalla tavalla kuin minulla tutkijana oli, heillä on mahdollisuus tarkastella kriittisesti omaa toimintaansa sekä tehdä yhteistyötä kollegoidensa kanssa. Jokainen oppilas pitäisi olla koululle ja sen opettajille tärkeä ja toisten oppilaiden sivuuttaminen tai huomiotta jättäminen on mielestäni tulkittava väkivaltana heitä kohtaan. Ketään ei saisi unohtaa tai jättää oman onnensa nojaan, vaikka hän ei olisikaan kovaäänisesti vaatimassa oikeuksia itselleen.

Tutkimukseni perusteella väkivallan tunnistaminen ja nimeäminen ovat ensimmäisiä askelia siihen puuttumisessa. Koska väkivaltaa on välillä vaikea tai jopa mahdoton tunnistaa, täytyy puuttumisen olla mahdollista myös niissä tilanteissa, joissa ei voi olla varma, mistä on kyse. Tutkimukseni mukaan oppilaat odottavat opettajilta puuttumista. Mielestäni tämä luottamus velvoittaa opettajia reagoimaan myös epäselvissä tilanteissa.

Epävarmuus väkivallan suhteen vaikutti olevan oppilaita, opettajia ja tutkijaa yhdistävä tekijä. Väkivaltaa pidetään vaikeana puheenaiheena, mikä selittynee sillä, että väkivaltaiset tilanteet koetaan rajuina ja niillä voi olla raadollisia vaikutuksia ihmisen koko elämään. Myös väkivallan rajoilla kulkiessa ilmiöön liittyi havaintojeni mukaan paljon vaikeutta: vaikeutta määritellä, tunnistaa ja nimetä sekä vaikeutta ymmärtää ja kohdata. Etnografina pyrin asettumaan tutkittavieni asemaan, ymmärtämään heidän näkökulmaansa. Tutkijan

vaikkeudet tavoittaa oppilaiden näkökulmia auttavat ymmärtämään myös opettajien ja oppilaiden vaikeuksia asettua toisen asemaan.

Tutkija tekee tutkimuksensa ja julkaisee sen huolimatta siitä, että se tarkastelee ilmiötä vain pieneltä osin. Oppilaat voivat edelleen opetella ottamaan toisiaan paremmin huomioon, vaikka eivät aina ymmärtäisikään toisiaan tai osaisi tulkita erilaisia tilanteita oikein. Opettajat voivat olla luotettuja aikuisia ja puuttua tilanteisiin, kuunnella ja kuulla, luottaa ja suojella. Näin voi olla siitä huolimatta, ettei heillä ole täyttä tietämystä konfliktitilanteiden eri puolista, koska oikeastaan kenelläkään ei ole. Lopulta kukaan ei tiedä miten toimia. Tästä huolimatta toimiminen on ensiarvoisen tärkeää.

LÄHTEET

Aaltonen Sanna 2007. Tytöt, pojat ja sukupuoli häirintä. Helsinki: Yliopistopaino.

Aapola Sinikka 2002. Peruskoulun ikäjärjestyksistä: esimerkkinä murrosikä. Teoksessa Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupunki, opetusvirasto, 108-114.

Alanko Katariina 2014. Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa? Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 72. Seta, Seta-julkaisuja 23.

Aromaa Jonni 2016. Kulttuurivieras koreografi Sonya Lindfors: Pelkkä katse voi olla väkivaltaa. yle.fi/uutiset/kulttuurivieras_koreografi_sonya_lindfors_pelkka_katse_voi_olla_vakivaltaa/8793895 (Noudettu 11.4.2016)

Berg, Päivi 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Helsinki: Yliopistopaino.

Boulton Michael J. 1994. The relationship between playful and aggressive fighting in children, adolescents and adults. Teoksessa John Archer (toim.) Male Violence. Lontoo: Routledge, 23-41.

Ceglowski Deborah 2002. The Qualitative Inquiry Reader. Research as Relationship. Lontoo: Sage Publications Ltd.

Dahlberg Linda L., Krug Etienne G., Lozano Rafael, Mercy James A. ja Zwi Anthony B. (toim.) 2005. Väkivalta ja terveys maailmassa – WHO:n raportti. Alkuteos: World Report on Violence and Health (2002), suomennos Eila Salomaa. Gummerus Kirjapaino Oy, 2005.

Foucault Michel 1982. The Subject and Power. *Critical Inquiry*, Vol. 8, No. 4, 777-795

Gordon Tuula 2002. Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupunki, opetusvirasto, 59–73.

Gordon Tuula & Lahelma Elina 2002a. Johdanto – koulun arkea tutkimassa. Teoksessa Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupunki, opetusvirasto, 8-10.

Gordon Tuula & Lahelma Elina 2002b. Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupunki, opetusvirasto, 12–41.

Gordon Tuula & Lahelma Elina 2002c. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupunki, opetusvirasto, 42–58.

Gordon Tuula & Lahelma Elina 2002d. Erot ja erilaisuus koulussa. Teoksessa Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupunki, opetusvirasto, 74–77.

Gordon Tuula & Lahelma Elina 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17-38.

Gustavsson Malin 2013. Homo vai huora? Teoksessa Solja Kovero & Atlas Saarikoski (toim.) *Älä olet – Normit nurin!* Seta-julkaisuja 22, 50-52.

Halonen Mia 2009. Islam alakoulussa: Koulu kaksisuuntaisen sopeutumisen kenttänä. Nuorisotutkimus, 27 (3), 33-46.

Honkasalo Veronika 2001. ”Nyt mä oon suomalainen...varmaan.” Nuoret maahanmuuttajat, etnisyys ja rasismi. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

Humppi Sanna-Mari 2008. Poliisin tietoon tullut lapsiin ja nuoriin kohdistuva väkivalta. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 75/2008. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.

Huuki Tuija 2010a. Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa. Oulun yliopisto.

Huuki Tuija 2010b. Välittämisen vaikeus maskuliinisuuden rakentumisessa. Nuorisotutkimus 1/2010.

Huuki Tuija 2003. Poikien suosion tavoittelu ja väkivalta koulun sosiaalisen kentällä. Teoksessa Mervi Heikkinen, Jenny Kangasvuori, Niina Kuorikoski ja Vappu Sunnari (toim.) Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Jokinen, Arto 2000. Panssaroitu maskuliinisuus. Tampere: Vastapaino.

Kiilakoski Tomi 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Opetushallitus, Muistiot 2012:6.

Kiilakoski Tomi 2009. Viiltoja: analyysi kouluväkivallasta Jokelassa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Kumashiro, Kevin 2002. Troubling education. Queer activism and antioppressive pedagogy. Lontoo: RoutledgeFalmer.

Lappalainen Sirpa 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsinki: Yliopistopaino.

Lappalainen Sirpa 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9-14.

Lehtonen Jukka 2003a. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yliopistopaino.

Lehtonen Jukka 2003b. Heteronormatiivisuus ja nimittely: opiskelijoiden sukupuolien ja seksuaalisuuksien rajojen rakentamista. Teoksessa Mervi Heikkinen, Jenny Kangasvuo, Niina Kuorikoski & Vappu Sunnari (toim.) Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna: seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. Oulun Yliopistopaino, 190-204

Liljeström, Marianne 2004. Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 9-22.

Manninen Sari 2010a. ”Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista”. Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Oulun yliopisto.

Manninen Sari 2010b. Poikien respektiresurssit ja paikkaansa hakeva maskuliinisuus. Nuorisotutkimus 1/2010.

McCarry Melanie 2005. Conducting social research with young people: ethical considerations. Teoksessa Tina Skinner, Marianne Hester & Ellen Malos (toim.) Researching Gender Violence. Feminist methodology in action. Devon: Willan Publishing, 87-104.

Metso Tuija 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Näre Sari & Ronkainen Suvi 2008. Intiimin haavoittava valta. Teoksessa Sari Näre & Suvi Ronkainen (toim.) Paljastettu intiimi. Sukupuolistuneen väkivallan dynamiikkaa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 7-40.

Ojala Hanna, Palmu Tarja & Saarinen Jaana 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 13–38.

Palmu Tarja & Tolonen Tarja 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89-112.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Teoksessa Finlex - Valtion säädöstietopankki. www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628 (Noudettu 12.12.2013)

Peutere Laura 2009. Poliisin tietoon tullut viharikollisuus Suomessa 2008. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 85/2009.

Puuronen Vesa 2011. Rasistinen Suomi. Helsinki: Gaudeamus.

Rastas Anna 2007. Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi. Tampereen Yliopistopaino.

Rikoslaki 19.12.1889/39. Teoksessa Finlex - Valtion säädöstietopankki. www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001#L20 (Noudettu 12.12.2013)

Rolin, Kristina 2005. Mitä feministinen tietoteoria ja tieteenfilosofia ovat? Teoksessa Johanna Oksala & Laura Werner (toim.) Feministinen filosofia. Helsinki: Gaudeamus, 143-155.

Ronkainen, Suvi 2008: Kenen ongelma väkivalta on? Suomalainen hyvinvointivaltio ja väkivallan toimijuus. Julkaisussa: Yhteiskuntapolitiikka 73 (4), 388–401.

Sainio Miia 2013. KiVa Koulu® -ohjelma suomalaisissa peruskouluissa: Miten ohjelmaa toteutetaan tai miksi sitä ei käytetä? Turun yliopisto.

Salo Anni & Takalo Maija 2014. KiVa Koulu® -ohjelma Vaakamalli® -koulutus: opettajien kokemuksia koulukiusaamisen ehkäisemisestä ja siihen puuttumisesta. Jyväskylän yliopisto.

Salo Ulla-Maija 1999. *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä – Tutkimus koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Salo Ulla-Maija 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 227-246.

Setan Hlbtqi-sanasto seta.fi/hlbtqi (Noudettu 16.1.2016)

Skinner Tina, Hester Marianne & Malos Ellen 2005. Methodology, feminism and gender violence. Teoksessa Tina Skinner, Marianne Hester & Ellen Malos (toim.) Researching Gender Violence. Feminist methodology in action. Devon: Willan Publishing, 1-22.

Tiisala Tuomo 2010. Foucault, Michel. Sivustolla Filosofia.fi filosofia.fi/node/5351 (Noudettu 24.3.2016)

Tolonen Tarja 2002. Poikien nahistelut ja sosiaaliset järjestykset. Teoksessa Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupunki, opetusvirasto, 98–107.

Öhrn Elisabet 2005. Sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja muutoksen esittäminen. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Suomen kasvatustieteellinen seura, 69–86.

LIITTEET

Liite 1 - haastattelurunko

Taustatietoa

Miten viihdyt koulussa? Onko koulunkäynti kivaa? Onko koulu vaikeaa tai helppoa?

Millainen luokka teillä mielestäsi on? Minkälaisia kaverisuhteita teillä on?

Oppilaan käsitys väkivallasta

Mitä sana väkivalta mielestäsi tarkoittaa? Missä menevät sen rajat?

Onko väkivalta aina tahallista vai voiko olla väkivaltainen vahingossa? Miksi? Miten?

Mikä mielestäsi aiheuttaa väkivaltaa?

Millä tavalla koulu voi olla väkivaltainen paikka? Kuvaile.

Pitääkö väkivallan mahdollisuuden varautua koulussa? Miten?

Onko sinua ikinä pelottanut koulussa? Kuinka usein? Miksi? Miten ratkaisit asian?

Minkälainen on mielestäsi turvallinen ympäristö?

Kuka voi olla väkivaltainen (opettaja / oppilas / jotkut tietyt opettajat / jotkut tietyt oppilaat)?

Oppilaan kokemus väkivallasta

Oletko kokenut väkivaltaa koulussa? Kerro siitä.

Miten koulussa esiintyvä väkivalta vaikuttaa koulutyöhösi? Mitä ajattelet silloin kun näet koulussa väkivaltaa? Mitä teet silloin? Puututko väkivaltaan jos näet sellaista?

Oletko itse tehnyt jotain väkivaltaista jollekin toiselle? Millaisessa tilanteessa tämä tapahtui? Miksi turvauduit väkivaltaan? **Koetko että sinulta odotetaan väkivaltaisia tekoja?** Miksi? Kuka odottaa? **Onko sinun mahdollista olla tekemättä väkivaltaisia asioita?** Voiko tilanteessa, jossa joku toinen on väkivaltainen päättää, ettei itse turvaudu väkivaltaan?

Oppilaan käsitys kiusaamisesta

Mitä sana koulukiusaaminen tarkoittaa? Onko koulukiusaaminen väkivaltaa? Miksi?

Väkivallasta puhuminen

Puhutaanko koulussa (opettajan kanssa / oppilaiden kesken) **väkivallasta**? Mitä puhutaan? Miten puhutaan? **Puhutteko koulussa esiintyvistä väkivallasta kotona**? Mitä puhutaan? Miten puhutaan? Pitäisikö jostain puhua, mistä tällä hetkellä ei puhuta?

Tilat ja työrauha

Mitkä tilat koulussa on rauhallisia tai rauhattomia? Entä ovatko jotkut tilat pelottavia? Valitsetko olla menemättä joihinkin tiloihin? Miksi? Onko jotkut tilat tarkoitettu vain joillekin oppilaille?

Olen huomannut että koulussanne puhutaan paljon työrauhasta. **Miten työrauha ja väkivalta voi liittyä toisiinsa**? Olen huomannut, että tunnit ovat erilaisia työrauhaltaan. Osaatko sanoa mistä tämä johtuu? **Mitkä asiat vaikuttavat siihen miten itse käyttäydyt tunnilla**?

Olen huomannut myös, että osa oppilaista on enemmän äänessä kuin toiset. Tiedätkö miksi näin on? **Onko äänekkyydestä tai hiljaa olemisesta jotain hyötyä tai haittaa**? Jos on niin kelle ja minkälaista?

Mitä mieltä säännöistä koulussa? Miten koet ne? Onko joustavat vai joustamattomat? Miten suhtaudut siihen, jos sinulle tulee merkintä Wilmaan? Mitä ajattelet siitä?

”Läpällä” / positiivinen ja negatiivinen huomio

Mitä ajattelet, että esimerkiksi tönäisy tai lyöminen toiselta oppilaalta tarkoittaa? (Voiko olla positiivista tai negatiivista?) **Miten tiedätte milloin joku on läppä ja milloin ei**? Milloin koskeminen tuntuu itsestä epämukavalta? Milloin itse olet kokenut että se on läppä? Onko sinua koskaan lyöty ”läpällä” niin että sinuun sattui oikeasti? Mikä on sellainen tilanne että voisit ajatella lyöväsi toista oppilasta? Löisitkö kaveria? Miksi? Jos lyöt toista oppilasta ”läpällä”, mistä tiedät onko se hänestä läppä tai hauskaa?

Lopuksi

Jäikö minulta kysymättä jotain, mitä minun olisi mielestäsi pitänyt kysyä? **Jos saisit muuttaa jotain koulussa, mitä se olisi**? Haluatko sanoa vielä jotakin?

Liite 2 - tutkimussopimus

Allekirjoittanut haastateltava osallistuu Sonja Raunion pro gradu -tutkielman haastatteluun. Tutkimus käsittelee yläkouluikäisten käsityksiä koulussa esiintyvistä väkivallasta. Haastateltava suostuu haastatteluaineiston käyttöön seuraavilla ehdoilla, joihin myös tutkielman tekijä Sonja Raunio sitoutuu:

- Haastattelua käytetään vain tutkimus- ja opetustarkoituksiin.
- Haastateltavien nimet ja muut tunnistetiedot muutetaan tutkimuksesta julkaistavissa teksteissä ja/tai Raunion pitämässä esitelmässä ja/tai luennoissa.
- Koulua ja sen sijaintia koskevat tunnistetiedot muutetaan.
- Raunio voi käyttää aineistoa myös myöhemmässä tutkimuksessa samoin ehdoin kuin tässä sovittu.
- Raunio arkistoi aineiston niin, että haastateltavien nimet ja tunnistetiedot on muutettu.

Haastateltava (allekirjoitus ja nimen selvennys)

Sonja Raunio
sonja.raunio@helsinki.fi

Liite 3 – kirje huoltajille

Hyvä huoltaja,

Opiskelen kasvatustiedettä Helsingin yliopistossa ja teen pro gradu –tutkielmaani yläkouluikäisten käsityksistä koulussa esiintyvistä väkivallasta. Toteutan aineistoni keruun havainnoimalla ja haastatteleamalla yläkoulun X 7X luokan oppilaita. Käytännössä kuljen viikon ajan luokan mukana oppitunneilla sekä olen läsnä välitunneilla ja ruokailussa. Tämän lisäksi haastattelen oppilaita yksin tai pareittain. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista.

Havainnoinnin tarkoituksena on auttaa minua tutkijana ymmärtämään millaisia tilanteita oppilaat kokevat koulupäivän aikana ja ymmärtää sitä ympäristöä, jossa heidän haastatteluissa kertomansa tilanteet ovat tapahtuneet. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden näkökulmaa liittyen koulussa tapahtuvaan väkivaltaan ja tätä selvitän haastattelussa. Nauhoitan ja litteroin haastattelut ja liitän ainoastaan välttämättömiä otteita niistä lopulliseen pro gradu –tutkielmaani. Yleisen käytännön mukaisesti muutan kaikki tunnistetiedot eli koulu, paikkakunta tai henkilöt eivät esiinny tutkimuksessa omilla nimillään.

Vastaan mielelläni tutkimustani koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Sonja Raunio

sonja.raunio@helsinki.fi

Ohjaajan yhteystiedot:

Vastuullinen tutkija Fritjof Sahlström, Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteiden laitos

fritjof.sahlstrom@helsinki.fi